علم النفس الصناعي

الأستاذ الدكتور

د.محمود فتحي عكاشة

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

وعميد المعهد العالي للخدمة الأجتماعية

بدمنهور

١٩٩٩



المكتب: ٦ ش محمد، [illegible] - خلف شيكوريل - محطة الرمل

المصنع: الكيلو ٦٥ طريق اسكندرية - مصر الصحراوي - أم زغيو

ت: ٥٨١٩٦٦٤٨ - محمول: ٠١٢٢٢٦٧٦٣٩٩ - الاسكندرية

اهداءات ٢٠٠٢

الشاعر/ عبد العليم القباني

الإسكندرية

علم النفس الصناعى

الأستاذ الدكتور

محمود فتحى عكاشة

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى

وعميد المعهد العالى للخدمة الأجتماعية

بدمنهـور

١٩٩٩



المكتب: ١ ش محمد طلعت نعمان - خلف شيكوريل - محطة الرمل

المصنع: الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية - مصر الصحراوى - أم زغيو

ت: ٤٨١٩٦٤٨ - المحمول: ٠١٢٢١٧١٣٩٩ - الاسـكـنـدريـة

الفصل الأول

ما هية علم النفس الصناعي ومجالاته

أولاً : تعريف علم النفس الصناعي.

ثانياً أهداف علم النفس الصناعي.

ثالثاً مجالات الدراسة في علم النفس الصناعي.

رابعاً الصحة النفسيه للعامل وعلاقتها بإنتاجيته.

خامساً دور الاخصائي النفسي والاجتماعي في ميدان الصناعة.

أولاً : تعريف علم النفس الصناعى؟

يعرف انجلش وانجلش (١٩٥٨) علم النفس الصناعى بأنه : «الدراسة العلمية للمشكلات الصناعية بإستخدام مناهج وطرق البحث فى علم النفس ومفاهيمه ومبادئه، واستخدام نتائج تلك الدراسات لزيادة الكفاية الانتاجية» .

فى حين يعرف دريفر (١٩٧٤) علم النفس الصناعى فى قاموسه بأنه : «فرع من علم النفس التطبيقى يهتم بتطبيق مناهج بحث علم النفس ونتائجة فى المشكلات التى تنشأ فى المجال الصناعى أو الاقتصادى بما فيها اختيار العمال وتدريبهم وطرق العمل وظروفه ... الخ» .

ويقدم فريزر (١٩٦٩) تعريفاً موجزاً لعلم النفس الصناعى بقوله : (أن علم النفس الصناعى هو دراسة الانسان فى حالة العمل) .

ثانياً : أهداف علم النفس الصناعى :

يهدف الباحثون والمتخصصون فى علم النفس الصناعى الى تحقيق الأهداف التالية :

١ - زيادة توافق العامل في عمله.

٢ - تحقيق الاستقرار في المنظمة بحل المنازعات وإزالة مصادر الشكوى بين العمال ورؤسائهم.

ويرى شولتز (١٩٧٠) أن علم النفس الصناعى يقوم على خدمة كل من العامل والمنظمة التى يعمل فيها، وأن تأثير علم النفس نجده فى كل مظاهر العلاقات بين العامل وبيئه عمله. فالأخصائيون النفسيون والاجتماعيون يشاركون في إختيار الرجل المناسب للعمل الاكثر مناسبة له، ساعيين إلى المواءمه بين خصائص الأفراد ومتطلبات العمل، حيث تنتهى إلى رضى العامل وقبوله لعمله ومن ثم تحقيق الانتاجية الأفضل.

ويأتي دورهم بعد ذلك في تحقيق تدريب أنفع للعامل بحيث يجعله أكثر أتقاناً ومهارة فى عمله، فيرسم خطط التدريب وتحقيق العائد الأفضل منه. ويسهم الاخصائيون الإجتماعيون بدور كبير في تحسين جو العمل وجعله أكثر تهيئه لزيادة الانتاجية. وهكذا فعلم النفس الصناعى بأهدافه يسعى إلى زيادة الانتاج كما وكيفا، وعلى زيادة الراحة الجسمية والنفسية للعاملين، وعلى رفع روحهم المعنوية وزيادة رضاهم المهنى.

ثالثاً : مجالات الدراسة في علم النفس الصناعي :

تتعدد تطبيقات علم النفس في الميادين المختلفة بتعدد جوانب الحياة، فهو في التربية كما هو في الصناعة، وهو في ميدان العلاج كما هو في ميدان الإدارة. وتسعى الإدارة في مؤسسات العمل المختلفة إلى تحقيق عدد من الأهداف منها الوصول بالإنتاج إلى حده الأعلى، في الوقت التي تسعى الإدارة إلى تحقيق أكبر قدر من الرضا للعاملين ولعل هذا، دفع النماذج الإدارية إلى تضمين بعدى الإنتاج والإنسان جنبا إلى جنب في النموذج وتعد الشبكة الإدارية لبلاك وموتون مثالا جيدا لهذه النماذج(*)

ولعل تطبيقات علم النفس في ميدان الصناعة تهدف إلى زيادة الكفاية الصناعية للمؤسسة، بالإضافة إلى زيادة توافق العامل في عمله، الأمر الذى يزيد من إنتاجيته ويقلل من مصادر توتره وقلقله النفسي. وأينما توجهنا في ميدان الصناعة وجدنا الإنسان ومن ثم وجدنا علم النفس حاضرا يعالج مشكلاته وينمي من قدراته، ويزيد من كفاءته.

فالعلاقات الإنسانية والروح المعنوية والرضا عن العمل والاتجاهات والميول، ما هي إلا تكوينات نفسية نرقبها في استجابات الأفراد في المواقف المختلفة نتيجة لظروف العمل، وتؤثر تلك الاستجابات بشكل مباشر على الطريقة التي يعمل بها العامل ويتعاون مع الإدارة، ويتطلب دعمها وتنميتها معرفه بالظواهر وفهماً لمتغيراتها، وهي في النهاية عمليات نفسية تحتاج إلى الخبير.

وقضية المواءمة بين الأفراد والمهام، تتطلب منا معرفة بمتطلبات كل مهمة، ومن ثم تحليل قدرات الأفراد وإمكاناتهم، بل والسعي للكشف عن

(*) أنظر الفصل الخامس.

البروفيلات النفسية للأفراد حتى يمكننا الاستفادة بالقدرات المتاحة في المهام والأعمال التي تتطلبها، ولن نستطيع بغير الخبير النفسي المتحقق من القيام بمثل هذه العمليات.

ولعل تعلم الأفراد وتدريبهم على الأعمال والمهام يعد عملا شاقا على غير المتخصصين والخبراء في ميدان التعلم والتدريب وهم بالدرجة الأولى نفسيون يعرفون ظروف موقف التعلم وتغيراته الأمر الذي يوفر الوقت والجهد في جعل عملية التعلم والتدريب أكثر يسرا وسهولة، وهما في ميدان الصناعة عمليتان ضروريتان لأي مؤسسة صناعية نامية.

وفيما يلي عرض لبعض المجالات التي يمكن لعلم النفس أن يقدم اسهاما لميدان الصناعة:

١ - الاختيار والتوجيه المهني Vocational Selection & Guidance

ويقصد بالاختيار المهني انتقاء أفضل المتقدمين لشغل وظيفة معينة أو عمل ما لهذه الوظيفة أو ذلك العمل. في حين يقصد بالتوجيه المهني: إنتقاء أنسب عمل لشخص معين.

ويتم ذلك عن طريق مايعرف بتطبيق الاختبارات النفسية، لتحديد قدرات الأفراد والكشف عن استعداداتهم، والتعرف على خصائصهم الانفعالية والدافعية بالإضافة إلى فهم حدود إمكاناتهم المهارية وذلك تمهيداً لاختيار الصالح منهم (على أساس هذه الاختبارات) وذلك لأعمال محدده مطلوبة في المصنع والاستغناء عن غير الصالح، أو توجيه كل منهم إلى العمل الذي تؤهله له قدراته. وسوف نتناول موضوع التوجيه المهني بالتفصيل في فصل تال.

٢ - التدريب المهني:

لقد أصبح تدريب العاملين في ميدان عملهم ورفع كفاءتهم، من السمات الأولية في ميدان الصناعة وغيرها من ميادين العمل الأخرى. ومما لاشك فيه أن الفوائد المتعددة لبرامج تدريب العاملين سوف تساعد الإدارة على تحقيق أهدافها. ولايوجد اليوم من ينكر أهمية وقيمة التدريب المستمر للأفراد على مايستجد ويستحدث من أساليب ومهارات وفنيات في ميدان أعمالهم. فدخول التكنولوجيا وتطور استخدام الربوت (الإنسان الآلى)، واستخدام الحاسبات في ميادين التصميم والمراقبة والتقدم، جعل من برامج التدريب ضرورة لا انفكاك منها لميدان الصناعة وميادين العمل الأخرى.

وإذا كان هذا هو الموقف من حيث أهمية وقيمة التدريب - الأمر الذى اضطر الشركات والمصانع وغيرها من أنظمة العمل إلى إنشاء أقسام خاصة للتعليم والتدريب كقطاع مستقل ومتنامي في منظماتهم - فالسؤال التالى سينصب حول ماهي الأساليب المناسبة للتعليم والتدريب؟ فهناك من يفضل أسلوب التلمذة الصناعية أو أسلوب التعليم داخل فصول بعيدا عن العمل أو الاعتماد على الجولات الميدانية للمصانع الأخرى، أو الاعتماد على أسلوب دراسة المشكلات، أو الاعتماد على المحاضرات والمناقشات وتمثيل الأدوار وغيرها من الأساليب والطرق التي تعتمد على الوسائل التكنولوجية كالأفلام والصور والرسومات، وهي جميعها موضع جدل في مدى جدوى وقيمة كل منها في عمليات التعليم والتدريب.

٣- الهندسة البشرية Human-Engineering

ويعتبر هذا الفرع أحدث مجالات علم النفس الصناعي ويقصد به تصميم الآلات أو تعديلها بما يتناسب والإمكانات والاستعدادات النفسية لمن يعمل عليها من البشر. وتعتبر هذه هي المرحلة الثالثة من مراحل تكييف ظروف العمل، في المرحلة الأولى تم اختيار أو توجيه الأفراد نحو العمل الذي يتناسب وإمكاناتهم واستعداداتهم، ثم في المرحلة الثانية أعيد تدريبه وتعليمه وزيادة كفاءته بما يساعده على الاستفادة القصوى من إمكانياته البشرية وهكذا تأتي المرحلة الثالثة في تكييف الآله نفسها بما يتناسب واستعداد الأفراد البدني والنفسي.

فاختيار المصمم لإشارة التنبيه ضوئية أو صوتية سوف يحتاج إلى استشارة المتخصص أيهما أنسب للإنسان. كما يستعان بالمتخصصين في تقييم أجهزة مختلفة كسماعات التليفون، وأجهزة التحكم، والآلات العسكرية، وغيرها من الأجهزة والمعدات.

٤- العلاقات الإنسانية Hunan Relations:

تعتبر العلاقات الإنسانية في ميدان العمل مجال واسع إلى حد كبير، فهي تعني السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير كل فرد، وتقدير مواهبه وإمكانياته وخبراته، واعتبار الفرد قيمة عليا في حد ذاته، والذي يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل أو القائم عليه والعامل، وبين العمال بعضهم مع البعض الآخر، وبين المشتغلين في مؤسسة من المؤسسات والمتصلين بهذه المؤسسة، والذي يقوم على حسن النية نحو الآخرين وحسن

القصد في العمل، والذى يقوم على الدراسة الموضوعية العلمية الجماعية لمشكلات الإدارة على هدى من المصلحة العامة، والذى يقوم على شعور وإيمان عميق بانتماء الفرد إلى الجماعة التي يعمل فيها[1]!

ويقتضي تحسين العلاقات الإنسانية داخل مؤسسات العمل من الإدارة أن تقوم بتهيئة الظروف المناسبة لتطبيق نتائج الدراسات والبحوث والنظريات النفسية عن الدوافع النفسية والاتجاهات وديناميات الجماعة وسيكولوجية الاتصال وغيرها من الموضوعات في ميادين علم النفس بشكل عام وعلم النفس بشكل خاص في مجال العمل. ومن الأمثلة على ذلك موضوعات القيادة التي بدأت مع دراسات ليفين وليبيت وهوايت والدراسات الخاصة بالتعاون والتنافس وغيرها من الموضوعات التي تعد مجالا هاما للدراسة في ميدان العلاقات الإنسانية ويعتبر «التون مايو» أحد الرواد الأول لحركة العلاقات الإنسانية، خاصة بعد تجاربه في مصانع الهاوثورن بمصانع ويسترن اليكتريك بمدينة شيكاغو

(١) سيد عبد الحميد مرسي: العلاقات الإنسانية في مجال الإدارة المعهد القومي للإدارة العليا، عدد ٣٩، ١٩٧٠، ص ١٣.

رابعاً : الصحة النفسية للعامل وعلاقتها بإنتاجيته :

تشير البحوث التي أجريت في هذا الميدان إلى وجود علاقة بين الصحة النفسية الجيدة والكفاية الإنتاجية العالية. فالصحة النفسية تتضمن التوافق النفسي الذي يتضمن بدوره التوافق المهني الذي يعد واحداً من المؤشرات القوية لإنتاجية الفرد. الأمر الذي يدفعنا إلى توجيه مزيد من الإهتمام بالصحة النفسية للأفراد وما يرتبط بها من أنشطة كعمليات التوجيه والإرشاد وكذلك العلاج . وفيما يلي ملخص لعدد من الدراسات التي أجريت في المنطقة العربية وقام بتلخيصها (فرج عبد القادر طه) وعرضها في «المؤتمر الدولي للصحة النفسية الذي عقد بالقاهرة في أكتوبر ١٩٨٧».

١- في ميدان الروح المعنوية:

وجد السيد خيري وأحمد زكي* (١٩٧٢) إرتباطاً إيجابياً بين ذكاء العمال وروحهم المعنوية، كما تحققت نفس النتيجة بالنسبة للمشرفين على العمل. كما توصلت نفس الدراسة إلى نتيجة مفادها أن مشرفي الأقسام ذات المستوى المنخفض من الروح المعنوية كانوا أقل سواء في صحتهم النفسية مقارنة بزملائهم الذين كانوا يشرفون على أقسام ذات مستوى مرتفع من الروح المعنوية، حيث كانت المجموعة الأخيرة - أكثر سواء وأكثر نضجاً من الناحية النفسية. وإنتهت الدراسة إلى وجود علاقات إيجابية بين تماسك الجماعة وبين روحها المعنوية.

(*) السيد خيري وأحمد زكي محمد: قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين، المركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية، ١٩٧٢.

٢- الأعراض السيكوسوماتية:

وجد محمود أبو النيل (١٩٧٢) علاقة سلبية بين التوافق المهني للعاملين بالصناعة والإضطرابات السيكوسوماتيه، كما توصل لعلاقة سالبة بين التوافق المهني والقلق. وفي دراسة أخرى لنفس الباحث (١٩٧٤) وجد أن الجماعة سيئة التوافق تفوقت على الجماعة حسنة التوافق في كثير من جوانب الإضطراب النفسي كالقلق والإكتئاب والسيكوباتية. (في: فرج عبد القادر طه: سيكولوجية الشخصية المقدمه للإنتاج، مكتبة الخانجي، ١٩٨٠).

وبذلك نستخلص أن القلق والاضطرابات السيكوسوماتية لها أثر سيئ على إنتاجية الأفراد، فهم أضعف إنتباهاً وأكثر إرهاقاً وبالتالي تقل كفائتهم الإنتاجية.

٣- ظاهرة الغياب:

وجدت سوسن إسماعيل (١٩٧١) علاقة إيجابية مرتفعة بين مستويات القلق وبين غياب العمال الصناعيين. كما وجد فارس حلمي (١٩٧١) أن العامل كثير التغيب لديه مشاعر إضطهادية أكثر، كما كان أكثر إحساساً بالإحباط وأكثر حساساً بالعجز. (في: فرج عبد القادر طه: قراءات في علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار المعارف ١٩٨٢).

٤- حوادث العمل:

من البحث الذى أجراه فرج عبد القادر طه (١٩٦٥) عن الحوادث- كعلامه هامه لنقص الكفاية الإنتاجية - أتضح أن الحوادث ليست مرتبطة بمستوى الذكاء في حد ذاته وإنما هي مرتبطة فقط بنمط الصحة النفسية، مشيراً إلى تأثير هذا المؤشر بالإضطرابات النفسية.

٥- العامل المشكل:

في دراسة فرج عبد القادرطه* (١٩٦٨) عن سيكولوجية العامل المشكل أو العامل المعوق للانتاج تبين له أن هذا العامل أكثر عدوانية بشكل دال (في مقارنته بالعامل غير المشكل) مما يشير إلى إضطرابه النفسي، كما وجد أنه- إلى حد ما- غير مهتم بإقامة علاقات مع الأخرين.

(*) فرج عبد القادر طه: الصحة النفسية والكفاية الإنتاجية لعمال الصناعة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامه للكتاب، العدد السادس، ١٩٨٨، ص ٨.

خامساً : دور الاخصائي النفسى والاجتماعى فى ميدان الصناعه

يعتبر المجال الصناعى مجالا زاخرا بمختلف أوجه النشاط الانسانى، ويتميز بأدواته وأجهزته ومعداته ذات الخصائص المتميزه، كما يتميز بوسط اجتماعى له مجموعه خاصة من أنماط التفاعل. كما يتطلب أفراداً ذوى خصائص ومواصفات معينه بالاضافه الى أن هذه الخصائص والصفات تختلف من ميدان عمل لأخر، وعلى أيه حال فهناك إسهامات كثيره يستطيع الاخصائى النفسى أن يكون له دور فيها نلخصها فيما يلى :-

١ - اختيار وتوجيه وتدريب الافراد :

للمهن المختلفة مواصفات مختلفه تتطلب امكانات وقدرات وصفات مختلفة فيمن يقوم بها، الامر الذى يتطلب تحليلا للمهن أو الاعمال من المهارات المتطلبه فى كل مهنة أو عمل وكذلك تحليل العامل للتعرف على قدراته وامكانياته وسماته وخصائصه .

ويأتى دور الأخصائى النفسى فى المواءمة بين متطلبات المهنة وامكانيات الافراد، عن طريق برامج التوجيه والاختيار، ويتم ذلك من خلال عدد من العمليات الفنية لتوجيه الافراد الى الاعمال المناسبة لهم، أو أختيار أفضل العناصر ملاءمة للأعمال المناسبة لهم الا أن عمليات الاختيار والتوجيه ترتبط ببرامج التدريب على عدد من الأعمال التى قد تستحدث أو تستمد أو تتطلب مزيدا من المهارات غير المتوفرة فى عدد من المتقدمين ذوى الاستعدادات الخاصة أو المتميزة وقد تتم تلك الدراسات داخل أو خارج تلك المؤسسات وهكذا يقوم الاخصائى النفسى بمعاونة المتخصصين فى التدريب على

تصميم برامج التدريب وكيفيه التعامل مع المتدربين وتقديم المعونة الخاصة بعمليات التعلم والتعليم التى تساعد على اتمام عمليات التدريب بالشكل الامثل .

٢ - مساعدة العاملين فى التغلب على مشكلاتهم الشخصية :

من المتوقع ان تواجه الافراد فى أعمالهم بمجموعة المشكلات التى قد تعوق توافقه وانقاص انتاجيته، وقد تنشأ هذه المشكلات كنتيجه لاخطاء الاختيار أو التوجيه، الامر الذى يتطلب اعاده التوجيه، أو مزيد من التدريب وقد تنجم المشكلات نتيجه لعدم قدره العامل الجديد على التوافق مع زملاء العمل والمناخ الاجتماعى السائد فى المؤسسه أو المصنع أو الوحده، وقد تظهر ملامح عدم القدره على التوافق فى عدد من المظاهر كالتباعد أو الغياب أو التمارض كرفض للجماعه وعدم القدره على الانتماء والاندماج فيها . وقد ترتبط المشكلات بنموذج التعامل بين العامل ورؤسائه، الامر الذى يفقد العامل ثقته فى امكانياته وانعدام الروح المعنويه التى تدفعه للانتاج .

وجميع تلك المواقف تتطلب تدخل الاخصائى بمعارفه الفنيه لتقديم النصح، أو باستخدام أدواته من اختبارات ومقاييس نفسيه واجتماعيه للكشف عن الاسباب الجوهرية لتلك المشكلات ومحاوله حلها عن طريق المواجهه والتدخل والمعامله الفردية والجماعيه والفهم وعن ثم الوعى بالمشكله، والسعى لحلها .

٣ - اجراء الدراسات والبحوث :

تعد زيادة الانتاجيه هي الهدف الاساسي لاى مؤسسه وهي في الصناعه غايه قصوى - ولعل الدراسات التي بدأت في مصانع الهاوثورن بواسطه التون مايو ومازالت مستمره الى اليوم تعد أحد الخدمات الجليله التي قدمها العلماء والباحثين في توفير افضل الاجواء الماديه منها والمعنويه مناسبه للعمل وزياده الانتاج .

وهكذا يصبح من الضروري الاهتمام بوحدات البحوث وما يتبعها من وحدات للارشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي للافراد داخل مؤسساتنا الصناعيه .

ويمكن للأخصائي النفسي والاجتماعي أن يضطلعا بحل المشكلات التي تقع في إطار الموضوعات التالية :

١ - زيادة إنتاجية العامل عن طريق تحسين طرق العمل وتطوير الآلات والمعدات وتحسين وسائل التدريب.

٢ - ازالة الاخطار التي يحتمل أن يتعرض لها العامل أو التقليل منها، والتخفيف من ضغط العمل سواء من الناحية النفسية كالتعب والملل أو من الناحية الفيزيائية كالتهوية والاضائة والضوضاء.

٣ - مساعدة الافراد في التعرف على خصائصهم الشخصية من ناحية ومتطلبات الاعمال من ناحية أخرى بغية وضع الشخص المناسب في العمل الاكثر مناسبه له.

٤- المساعدة فى رفع الروح المعنوية للعاملين وزيادة رضاهم عن عملهم حتى لا يصبح العمل مجرد روتين يتحمله ليتكسب عيشه.

٥- تحسين جو العمل ودعم العلاقات الانسانية بين العاملين بعضهم وبعض من ناحية وبين العاملين ورؤسائهم فى العمل من ناحية أخرى.

مراجع الفصل الأول

السيد خيرى، وأحمد زكي محمد: قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٧٢.

سيد عبد الحميد مرسي: العلاقات الانسانية فى مجال الادارة: المعهد القومي للادراة العليا، عدد ١٩٧٠،٣٩.

عباس محمود عوض: دراسات في علم النفس الصناعي والمهني، الهيئة المصرية العامه للكتاب، ١٩٧٧

عبد الرحمن عيسوى: دراسات في علم النفس الصناعي، منشأ المعارف بالاسكندرية، ب.ت.

فرج عبد القادر طه: قراءات فى علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار المعارف، ١٩٨٢.

فرج عبد القادر طه: علم النفس الصناعي والتنظيمي،ط٧، دار المعارف، ١٩٩٢.

الصحة النفسية والكفاية الإنتاجية لعمال الصناعه، مجلة علم النفس، الهيئه المصرية العامة للكتاب، العدد (٦)، ١٩٨٨.

نورمان ماير: علم النفس فى الصناعة (ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، صبرى جرجس، أمين كمال محمد؛ مراجعة محمد كامل النحاس) مؤسسة فرانكلين بالاشتراك مع مؤسسة الحلبي للنشر والتوزيع بالقاهرة، ١٩٦٧

Drever,J.: A Dictionary of Psychology, Penguin Book, 1974.

English,H.& English,A.: A Comprehensive Dictionary of Psychology and Psychoanalytical Terms,

Longman,1958.

Fraser,J.: Industrial Psychology, Pergma Press, 1969.

Schulitz,D.: Psychology and Industry, The Macmillan Company, 1970.

الفصل الثانى

الخدمات النفسية فى

ميدان الصناعة

– الخدمات النفسية الاساسية التى يمكن تقديمها للأفراد :

أولاً : التوجية التربوى المهنى.

ثانياً : الارشاد النفسى.

ثالثاً : العلاج النفسى.

العلاقة بين الارشاد النفسى والتوجيه.

– الاسس العامة التى تقوم عليها الخدمات النفسية الفردية.

– نظريات الارشاد النفسى.

أولاً : النظريات الدينامية.

ثانياً : النظريات السلوكية.

الحاجة الى التوجية والارشاد النفسى.

الخدمات النفسية الأساسية

التي يمكن تقديمها للافراد

أولا : التوجيه التربوى والمهنى :

يمكننا أن نعرف التوجيه Guidance بأنه : مجموع الخدمات التي تهدف الى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكلة، وأن يستغل امكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وأن يستغل امكانيات بيئته، فيحدد أهدافاً تتفق وامكانياته من ناحية وامكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة فهمه لنفسه ولبيئته ويختار الطرق المحققه لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدى الى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل فى شخصيته .

وبتحليل هذا التعريف نرى أن التوجيه عملية ترمى الى مساعدة الفرد لتحقيق عدة عوامل هى : —

١ — فهمه لنفسه عن طريق ادراكه لمدى قدراته ومهاراته واستعداداته ميوله .

٢ — فهم المشاكل التي تواجهه مهما كان نوعها .

٣ — فهم بيئته المادية والاجتماعية بما فيها من امكانيات ونقص .

٤ — استغلال امكانياته الذاتيه وامكانيات بيئته .

٥ — تحديد أهداف له فى الحياة على أن تكون هذه الاهداف واقعية يمكن تحقيقها وتتفق وفكرته السليمة عن نفسه .

٦ — أن يرسم الخطط السليمة التي تؤدى به الى تحقيق هذه الاهداف .

٧ - أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما .

٨ - أن ينمو بشخصيته إلى أقصى حد تؤهله له بامكانياته وامكانيات بيئته.

وتتحقق هذه الاهداف عن طريق الخدمات التى تدخل فى برنامج التوجيه .

ثانيا : الارشاد النفسي : - Counseling

لقد تعددت تعريفات الارشاد النفسي وفيما يلي بعض هذه التعريفات :

١ - الارشاد النفسي هو عملية مساعدة الفرد ليستخدم امكانياته وقدراته استخداما سليما للتكيف مع الحياة .

٢ - الإرشاد النفسي هو علاقة بين فردين أحدهما المرشد النفسي الذى يأخذ على عاتقه مساعدة الفرد الآخر (العميل) على فهم نفسه وحل مشاكله.

٣ - الأرشاد النفسي هو نمو لامكانيات العميل وقدراته وميوله من خلال حل مشاكله .

٤ - الارشاد النفسي هو المساعدة المتاحة من فرد متخصص متمرن (المرشد النفسي) لآخر (العميل) فى ايه فترة من فترات حياته ليتمكن بذلك من أن يرعى شئون حياته وينمي وجهات نظره ويتصرف فى أموره ويتحمل تبعاته .

وعلى ذلك فالارشاد النفسي يقوم على الايمان بالفروق الفردية مؤكدا بذلك أن لكل فرد حاجاته ومطالبه مستخدما فى ذلك كل الوسائل العملية

لفهم الفرد وتحليل قدراته وتقييم أفعاله وأعماله ومساعدته على حل مشكلاته وبذلك يعني الارشاد النفسي الفردى العلاقة المتبادلة التي تقوم بين فردين اذ يقوم أحدهما وهو الاخصائي بحكم مرانه وخبراته على مساعدة الشخص الآخر وهو العميل حتى يغير من نفسه ومن بيئته، ووسيلة هذه العلاقة هي المقابله وجها لوجه بين الأخصائي والعميل ويتم الارشاد في هذه المقابلة .

ثالثا : العلاج النفسي Psychotherapy:

وهو عبارة عن نوع من علاج المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية الحادة أو العنيفة وفيه يقوم شخص معد اعداد فنيا بايجاد علاقة معينة مع المريض بقصد ازالة الاعراض النفسية الموجودة لديه وتعديلها أو منع ظهورها وذلك بتغيير أساليب السلوك المضطربة التي يعبر بها عن مشكلاته الانفعالية والعمل على نمو شخصيته وتطورها

العلاقة بين الارشاد النفسي والتوجيه :

لقد تداخلت معاني وعمليات الارشاد النفسي والتوجيه ونظر الكثيرون الى أنهما معنى واحد لعملية متشابهة وقد يظهر ذلك في بعض حالات الارشاد النفسي في التربية ولكن رغم هذا التشابه الا أن هناك فروقا علمية دقيقة بين مفهوم العمليتين يمكن تلخيصها ما فيما يلي :

١ - الارشاد النفسي في أغلب الاحيان علاقة بين المرشد النفسي وفرد واحد اصطلح على تسميته العميل وهو يأتي للمساعدة وليس للعلاج، ويكون لدى العميل مشكلة يهمه أن يسردها ويجد لها حلا بمساعدة المرشد النفسي .

بينما التوجيه علاقة بين الموجه ومجموعة من الافراد لمساعدتهم فى اكتشاف قدراتهم وامكانياتهم وتنظيم خبراتهم واستخدامها الى أقصى مدى لزيادة فاعليتهم وانتاجيتهم فى المدرسة أو المصنع أو الجيش .

٢ - الارشاد النفسى كثيرا ما يكون لاحقا لعملية التوجيه خاصة عند بدء العمل بالنسبة للعميل أن عاملا فى المصنع أو الجيش أو عند بدء الدراسة بالنسبة للطالب والتلميذ ويكون التوجيه المبدئى هنا بمثابة التوعية واعطاء المعلومات للتعريف بالمكان ونظمه وقوانينه الادارية والمالية والاجتماعية ألخ .. أو نوع الدراسة والنشاط والخدمات فى المدرسة أو الجامعة، ثم يقسم التلاميذ الى مجموعات بين المرشدين النفسين لعمل الاختبار الشخصى لكل منهم .

٣ - الارشاد النفسى كوسيلة وقائية علاجية تتطلب التخصص والتدريب والكفاءة بينما التوجيه وسيلة اعلامية فى أغلب الاحيان وعلية فالتوجيه عملية سابقة على الارشاد النفسى .

٤ - الارشاد النفسى يتطلب المرشد النفسى المتخصص والمدرب الكفء لاتمام العملية الارشادية بنجاح، بينما التوجيه يمكن أن يقوم به المدرس وحده أو مع الآباء ومدير المدرسة أن كان فى مجال التوجيه التربوى .

كما يتضح أيضا أن الارشاد النفسى يشترك مع العلاج فى الشىء الكثير الى الدرجة التى جعلت بعض الباحثين يذهبون الى أنهما ليسا سوى عملية واحدة ومن الممكن أن تتصور أنهما طرفان لامتداد واحد وأن الفرق بينهما هو فرق فى درجة المشكلة الانفعالية التى يعانيها الفرد .

وعلى ذلك فالتوجيه والارشاد والعلاج النفسي ليست سوى درجات في عملية واحدة هي مساعدة الفرد على أن يتغلب على مشكلاته وأن هذه العملية تتميز في التوجيه بالاتساع وبمعالجة المشكلات على مستوى سطحى نسبيا بحكم طبيعة هذه المشكلات، في حين أن الارشاد النفسي يتميز بأنه يتناول مشكلات أقل تنوعاً وهي مشكلات القلق والاضطراب، أما العلاج النفسي فانه يتناول مشكلات الاضطرابات النفسية العميقة وعند تناوله اياها يكون أكثر عمقا اذ انه يتناول التكوين الاساسى للشخصية بالتعديل والتغيير، ويمكن وضع العمليات الثلاثة على امتداد واحد كما يلي :

التوجيه ←———— الارشاد ←———— العلاج

«التربوى والمهنى»   «النفسى»   «النفسى»

الأسس العامة التي تقوم عليها الخدمات النفسية الفردية :

أولاً : ثبات السلوك الانساني الى حد ما :

تقوم الخدمات النفسية على أساس ان السلوك الانساني ثابت نسبيا وأن سلوك الفرد في المستقبل يشبه الى حد كبير سلوكه في الماضي، ويعتمد هذا الاساس على :

١ — الدراسة النفسية للأفراد الذين يتميزون بخصائص معينه وفي الوقت نفسه نجد أن سلوكهم في المستقبل يتخذ أساليب سلوكية معينه، بمعنى أن الأفراد المتشابهين في الخصائص النفسية يتخذون في المستقبل أساليب سلوكيه واحدة .

٢ – الدراسة النفسية لتاريخ الفرد، واستنتاج أسلوب حياته عن طريق دراسته الحالية تشير إلى أن الفرد الذى يسلك سلوكا معينا فى الحياة يميل الى أن يسلك نفس هذا السلوك فى المستقبل .

ثانيا : مرونة السلوك الانسانى وقابليته التعديل :

تغير السلوك لا يتأتى اعتباطا ولكن وفقا لنفس القوانين التى أدت الى تشكيله بالصورة التى يراد تغييرها أى وفقا لقوانين التعلم التى بمقتضاها اتخذ سلوك الفرد نمطا معينا .

أن ثبات السلوك وقابليته للتعديل هما المحور الذى تدور حوله الخدمات النفسية جميعها ففى حين يقدم لنا ثبات السلوك أساسا للتنبؤ عما سيكون عليه سلوك الفرد فى المستقبل تعد مرونته أو قابليته للتعديل هى الأساس الذى تقوم عليه الخدمات النفسيه فيما يتعلق بمحاولتها توجيه وارشاد الافراد والعمل على زيادة تكيفهم وتوافقهم مع الظروف التى تحيط بهم .

ثالثا: فردية السلوك :

لكل فرد أسلوبه الخاص فى جميع مظاهر سلوكه سواء نظرنا الى هذا السلوك من حيث أنه يمتد فى إطار زمنى أى ينمو ويتطور تبعا لتقدم الفرد فى السن أو من حيث أنه يتم فى اطار مادى أو اجتماعى .

نظريات الارشاد النفسى

رغم تعدد نظريات الارشاد والعلاج النفسى الا أنه يمكن القول بأنها جميعا تنبع من مصدرين أساسين هما المدرسة السلوكية والمدرسة الديناميكية . ويؤكد أصحاب المدرسة الاولى على اعادة التعلم وتعلم اساليب جديدة لحل

المشكلات التي يصادفها الفرد والاستجابة لمطالب الحياة واستخدام أساليب الثواب والعقاب، فالمنطق والحصول على المعلومات وطرق حل المشكلات هي العناصر الاساسية في الاتجاه السلوكي .

أما أصحاب المدرسة الديناميكية فيعتمد أصلا على مبادئ التحليل النفسي ويعطون الأهمية للجوانب الانفعالية ولما يسمى بالمظاهر الديناميكية للشخصية . وهم وأن كانوا لا يتجاهلون المنطق غير أنهم يؤكدون محاولة استثارة الوجدانيات المتصلة بالمشكلة وفهم الجوانب اللاشعورية للسلوك .وسوف نحاول عرض المبادئ الاساسية لبعض النظريات المختلفة في ضوء التصنيف السابق لها .

أولاً : النظريات الديناميكية :

أ - نظريات التحليل النفسي :

* فرويد :

تلخص بعض المفاهيم الاساسية عند المحللين النفسيين من أتباع فرويد فيما يلي :

١ - يؤكد المحللون النفسيون أهمية تاريخ حياة الفرد وخاصة نموه الجنسي وأثر الغرائز وطاقة الحياة التي يسمونها بالليبدو وأثر الخبرات المبكرة في حياة الفرد على نمو شخصيته .

٢ - يرون أن هناك مستويات للوعي المستوى الشعورى حيث توجد الافكار التي يكون الفرد على وعى بها حاليا وفي مستوى ماقبل الشعور، توجد الافكار التي لا يعيها الفرد حاليا ولكن يمكن تذكرها . أما المستوى

اللاشعورى فيحتوى على الذكريات والأفكار الجنسية والتى لا يمكن تذكرها . ويرى فرويد أن اللاشعور يكون الجزء الأكبر من الشخصية وله قوته وأثره على السلوك .

٣ – يؤمن المحللون النفسيون بأن مساعدة الفرد على حل مشاكله تتطلب التعمق وهم بذلك يرون أن الشخصية تتكون من ثلاث تكوينات هى : الهى والأنا والأنا العليا .

أما الهى The Id فتكون الجزء الأكبر من الشخصية وهى لاشعورية وغير منطقية وغير منظمة وتسعى الى اللذة وبدائية ومصدر الليبيدو أو طاقة الحياة ومصدر الدوافع ورغبات الحياة والموت .

أما الأنا The Ego فتعمل كقوة ضابطة متصلة بالواقع ومن أهم وظائفها انها تحاول ضبط الهى والعمل على أبعاد الاندفاعات والوجدنيات مثل القلق عن مجال الشعور وتقوم بالضبط عن طريق ما يسمى بالعمليات الدفاعية، واندفاعات الهى اذا حيل بينها وبين التعبير المباشر فانها تقتحم سياج الأنا مقنعة، وغالبا بشكل مقبول بحيلة دفاعية .

أما الأنا العليا The Super Ego فتتكون من الاتجاهات الخلقية للوالدين والتقاليد الاجتماعية التى تعلمها الفرد ما قولته وامتصها وحكموا أن نفسه، وتقابل تجاوزا ما يسمى بالضمير . ويعتبر أدلر ويونج ورانك من تلاميذ فرويد غير أنهم اختلفوا معه فى كثير من مفاهيم نظريته .

** أدلر :

* وتتلخص أهم مفاهيم أدلر الاساسية فيما يلى :

١ - يرى أدلر أن كل سلوك يقوم به الفرد له هدف خلافاً لما يراه فرويد الذى كان يرى أن المريض ضحيه عمياء لاندفاعاته التي تعمل بطريقة آلية حتميه .

٢ - يؤكد أدلر على الاهتمام الاجتماعي للفرد أو نمط حياته الحالى كما يؤكد العوامل البيولوجية فى السلوك . ومن مفاهيمه مفهوم المثل الأعلى للأنا ويقصد به النموذج الذى يتمنى أن يكون الفرد مثله .

٣ - يرى أن الدافع الى القوة والدافع الى المركز أهم فى تفسير السلوك من الدافع الجنسى كما يرى فرويد .

تلخيص لبعض الاسس الهامة فى نظريات التحليل النفسى :

١ - من أهم ما كشفت عنه نظريات التحليل النفسى تعريفنا باللاشعور وأثره فى السلوك والعمليات الدفاعية التى تستخدمها الانا للحفاظ على تماسكها . وهذا يشير الى ضرورة الاهتمام لا بأغراض والعمليات الدفاعية ولكن بالاسباب التى تؤدى الى السلوك الدفاعى ووجود مثل هذه العمليات . حيث يهدف الارشاد الى تعرف الفرد على رغباته اللاشعورية ونواحى القلق عنده وتناولها بطريقة يتقلبها المجتمع وتكون مشبعة للفرد ومزيلة لتوتراته

٢ - يستخدم المحللون النفسيون تكنيكات مثل التفريغ الإنفعالى والتداعى الحر وتفسير المقاومة والأحلام والتحول كما يعملون على مساعدة العميل

عن طريق الاحباط المستمرعلى النكوص الى المراحل الاولى من حياته ليعيش خبراته المبكرة من جديد .

٣ - يحاول المحللون النفسيون من تقليل مسئولية الفرد نحو سلوكه المضطرب فالمسئولية ليست مسئوليتي ولكن مسئولية الهي واندفاعاتها المحبطه . في حين يعمل المرشد النفسي على أساس أن الفرد لابد أن يتحمل مسئولية سلوكه ويتقبل هذه المسئولية .

٤ - يعطي كلا من أدلر ويونج أهمية للعوامل الاجتماعية مثل التعاون وغرضيه السلوك ويعطي رانك أهمية لفهم وجدانيات العميل وقدراته وقد مهدت هذه المفاهيم لمن يسمون بالمحللين المحدثين لتكوين نظريات لها أهميتها في العلاج والارشاد النفسي .

ب - نظريات المحللين المحدثين:

من أشهر المحللين المحدثين هارى سناك سوليفان وكارين هورني وأريك فروم والكسندر فرنش وسنعرض لأهم المبادئ عند واحد لهؤلاء :

*** هارى ستاك سوليفان :**

يعد من أشهر المحللين المحدثين وتقوم نظريته على العلاقات الانسانية بما في ذلك التفاعل بين الشخصية في نموها والثقافة التي ينمو فيها الفرد .

١ - يرى سوليفان أن هناك هدفين أساسين للسلوك الانساني هما الاشباع الجسماني (الطعام والماء والراحة والجنس) والشعور بالأمن (وتعرف حالته من السرور) .

٢ – يجد الطفل نفسه أثناء عملية تطبيعه اجتماعيا في صراع دائما بين اشباع حاجاته الجسمانية والشعور بالأمن .

٣ – اذا تمكن الطفل من التوصل الى الاشباع والأمن في وقت واحد تحققت له السيادة والقوة ويبدأ حينئذ في تقدير ذاته . وهكذا يتوقف تقدير الذات على معاملة الآخرين واتجاههم نحو الطفل كما أن اتجاهات الطفل ذاته تقرر اتجاهاته نحو الآخرين .

٤ – ينشأ القلق في مواقف التفاعل الانسانية وأثناء عملية التطبيع الاجتماعي ويؤدى تولد هذا القلق الى انخفاض الوعي وانخفاض القدرة على البصيرة يسمى سوليفان ذلك عدم الانتباه التخيرى

٥ – أهم مضامين نظرية سوليفان ضرورة تهيئة علاقة يشعر فيها العميل بالامن وتقبل المعالج لانفجاراته الانفعالية التى تدل على توترات متراكمة وتهيئة مواقف للتعلم تؤدى الى اعادة الفرد لاعتباره لذاته وثقته في نفسه. والخلاصة أن سوليفان يرى أن الفرد يمكن فهمه من خلال تاريخ علاقته الانسانية وفهم هذه العلاقات هو المفتاح الذى يؤدى الى فهم الشخص لاتجاهاته .

ويمكن تلخيص أهم المبادئ في نظريات المحللين المحدثين للارشاد والعلاج النفسي فيمايلي

١ – زيادة الاهتمام بالعوامل الثقافة وتأثيرها في السلوك .

٢ – زيادة الاهتمام بظروف العميل الحالية خاصة بالأفراد المحيطين به وعدم اعطاء أهمية كبرى لخبرات الطفولة وصدماتها .

٣ – زيادة الاهتمام بنوع العلاقة العلاجية وادراك العميل لها .

٤ – التقليل من أهمية الحاجات الجنسية والاهتمام بحاجات أخرى ووجدانيات مثل الحب والعداوة والتناقض الوجداني .

جـ – نظريات الذات :

ويمكن تعريف الذات بأنها «التنظيم الدينامي لمفاهيم الفرد وقيمه وأهدافه ومثله التي تحدد السبل التي ينتهجها في سلوكه وهي صورة الفرد عن نفسه التي تمده بالطرق التي يمكن أن يجابه بها الحياة ومشاكلها .

وتتلخص الاسس التي تعتمد عليها نظريات الذات في التوجيه والعلاج فيما يلي : –

١ – من أهم أسس نظريات الذات أن العميل يجب أن يكون المحور الذى تتمركز حوله عملية التوجيه أو العلاج اذ أن هذه النظريات تقوم على الايمان بأن العميل لديه عناصر القوة والقدرة على تقرير مصيره بنفسه وعليه أن يتحمل المسئولية التامة للقيام بذلك .

والاطار المرجعي الداخلي للعميل هو الحقيقة الموضوعية التي يجب أن يتوصل اليها المعالج وذلك بمحاولة دخول عالم العميل الخاص فاذا تم هذا تمكن المعالج من ادراك وجدانيات العميل وانفعالاته وساعده على التوصل الى البصيره .

٢ – يجبْ على المعالج أن يضفى على فترة المقابلة جوا من السماحة والتقبل مما يساعد علىْ التخفيف من خطر التهديد الذى يهدد ذات العميل ،، وهذا بصوره يساعد العميل على أن يتقبل نواحي في ذاته لم يكن

ليتقبلها من قبل ويساعده ذلك أيضا على التعبير عن وجدانيات كان يعجز عن التعبير عنها ويمهد تقبله لنفسه لتقبله للآخرين .

٣ – أن أهم عنصر في العلاقة العلاجية هو الجانب الانفعالي فالتشخيص والمعلومات وتاريخ حياة الفرد ليس لها أهمية الجو الذى يصبغه المعالج على العلاقة بينه وبين العميل والذى يقوم على الاخلاص والدقة والتقبل والفهم .

ثانيا : النظريات السلوكية :

ويتركز اهتمام أصحاب هذه النظريات على الدراسة الموضوعية لسلوك العميل وعلى عملية التعلم بالذات كمصدر اساسى لفروضهم عن عملية التوجيه والارشاد . ولما كان اهتمامهم ينصب على السلوك فهم يهتمون بالتالى بالتعرف على الطرق التي يتم بها اكتسابه وتغييره ويندرج تحت هذه المجموعة اسهامات نظريات التعلم والجشتالت بالاضافة الى اسهامات نظريات السمات والعوامل :-

أ – نظريات التعلم :

يسلم علماء التعلم بأن معظم سلوك الانسان متعلم أو مكتسب وكما يسلمون بأن الفرد يمكن تعديله. وأن سلوك العميل وصلته بتاريخ حياته السابق يمكن وضعه في ضوء فروض مستمدة من نموذج للشخصية .

ومن المفاهيم الهامة في نظريات التعلم مفهوم التدعيم ويقصد به أنه اذا تمت استجابة من الاستجابات وأثيب الفرد عليها فان هذه الاستجابة تثبت وبالتالى تميل هذه الاستجابة الى الظهور اذا ما تكرر الموقف بالاضافة الى مفاهيم التمييز والتعميم والكف والانطفاء .. الخ

والمرشد النفسي في تغييره لسلوك الفرد يهيئ الظروف التي تتدخل في السلوك الحالي للعميل والتي تؤدي الى تعلمه طرقا جديدة للاستجابة لبيئته . وبهذا الا يرى علماء التعلم ضرورة التسليم باللاشعور أو ضرورة التعمق فيه وفي العمليات الدفاعية .

ويرى علماء التعلم أن جميع من يطلبون الارشاد أو العلاج النفسي يعانون من القلق والعلاقة العلاجية التي تقوم بين المعالج والعميل علاقة تؤدي في العادة الى تحقيق حدة هذا القلق .

وموقف المرشد النفسي وسلوكه اللفظي أو الصامت له أثر كبير في كف أو منع السلوك غير المرضي عنه في العميل . واستخدام حرية التعبير الذاتي هي في الحقيقة تطبيق لبعض مبادئ التعلم نفسه .

فمثلا اذا عبر العميل عن قلقه ومخاوفه وشعوره بالذنب ولكن المرشد النفسي من جانبه لم يظهر عدم موافقته أو عدم رضاه عن ذلك كذلك لم ينتقده، فان العميل يقلل من شعوره هذا تدريجيا .

هذا الى جانب استخدام التدعيم في كثير من مجالات الارشاد النفسي في ارشاد الاطفال والشباب وفي زيادة الانتاج .. وغيرها .

ب – اسهامات نظرية الجشتالت (كيرت ليفين) :

لنظرية الجشتالت اسهامان هامان في الأرشاد النفسي هما : مبادئ التنظيم الادراكي وظاهرة التعلم بالاستبصار،حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن التنظيم النفسي للفرد ينزع الى التحرك في اتجاه كليات أو في اتجاه «الجشتالت الجيد» ومعنى هذا أن الفرد ينزع الى تنظيم مدركاته بشكل مبسط

متكامل ليقلل من توتراته النابعه من وجرد حالة اختلال فى تنظيم ذاته، كما يؤكدون على القوى المحيطه بالفرد فبى البيئه وتأثيرها عليه .

وقد حاول بعض العلماء انشاء اتجاه للعلاج يقوم على أساس نظرية الجشتالت بتأييدهم مشكلات الوعى والذات الكلية فى اتصالها الخلاق بالبيئة واعادة تشكيل قدرات الفرد الحسية

ويعد كيرت ليفين أول من استفاد بالمفاهيم السابقة فى تقديم «نظرية المجال» والتى قدمت بدورها مجموعة من الأفكار الهامة فى مجال الارشاد والعلاج النفسى .

ويصف ليفين الفرد ينتظم فى أشكال للطاقة ، وفى هذا الاطار يبدأ الطفل حياته ككائن عضوى بسيط، وكلما نما تزيد عمليات التمايز التى يزد التكامل فى سرعتها ويسير مع النمو جنبا الى جنب عملية اقامة حدود جامدة فى داخل الشخصية وتعمل التوترات أو الحاجات التى تنشأ عن الصراعات الداخلية والاحباطات فى سبيل الوصول الى أهداف كقوى دافعة . وتؤدى هذه القوى بالفرد الى القيام بنشاط للتقليل من التوترات وضغط الحاجات .

ومن مضامين نظرية ليفين للتوجيه والعلاج أهمية مساعدة الفرد لجعل العوائق الوجودة فى داخل شخصيته أقل جمودا مما هى عملية،كذلك مساعدة الفرد فى البلوغ الى أهدافه، ووضع مستويات للطموح واقعية حتى لا يتعرض لاحباطات .

وعلى الموجه أن يساعد الفرد على توسيع مجال حياته حتى تتوفر لديه المرونه، ومساعدته على التقليل من حدة جمود العوائق التى تحول بينه وبين

الوصول الى أهدافه .

ويؤكد علماء المجال أن سلوك الفرد وظيفة لمجال ادراكه الحالى وهم بذلك يناقضون المحللين النفسين الذين يرون أن سلوكه الحالى وظيفه بخبراته الماضية .

ولعل من أهم اسهامات العاملين فى ميدان الادراك الاختبارات الاسقاطية وأن كانت قد ابتدعت فى الأصل للتشخيص ألا أنها تعتبر من أدوات التوجيه فى كثير من المواقف .

كما يؤكدون على ضرورة وجود فكرة «حضانة» . اذا غالبا ما يقوم المرشد والعميل بمناقشة ظواهر تمت بصلة أو ترتبط لمشكلة العميل دون التوصل الى حل مجدى . وبعد فترة زمنية يأتى العميل بأفكار جديدة أو يتوصل الى الحل . ولا يمكن استعجال عملية الاستبصار اذ يبدو أنها تتم تلقائيا وفجأة . وأحسن سبل للوصول الى الاستبصار هو تهيئة المرشد للجو المناسب للمقابلة .

جـ- اسهامات نظريات السمات والعوامل :

يرى علماء السمات والعوامل أن الشخصية ما هى الا مجموعة من السمات أو العوامل المتداخله مثل القدرات والميول والقيم والاتجاهات والسمات المزاجية، كما تدخل فى ذلك أيضا السمات الاجتماعية وأنماط التكيف .

ولقد استخدمت هذه النظريات فى مجال التوجيه أكثر منها فى مجال الارشاد حيث استخدمها الموجهون لحل المشكلات التربوية والمهنية، وكانت

مشكلتهم الاساسية هي محاولة التنبؤ بالنجاح في المدرسة أو العمل . وقد أثر هؤلاء في حركة القياس النفسي في علم النفس .

ولهذه النظرية أصول تاريخية طويلة ترجع الى علم النفس الفارق ودراسه وقياس الفروق الفردية . وتفترض أن سلوك الانسان يمكن أن ينظم بطريق مباشر وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك وهي في ذلك متأثرة بحركة القياس العقلي التي اذدهرت بعد الحرب العالمية الأولى والتي أثرت بدورها في التوجيه المهني .

وقد أوضح ولياميسون Williamson ودارلي Darley الخطوات الست في عملية الارشاد هنا وهي :

١ — تحليل المعلومات الخاصة بالطالب (العميل) .

٢ — تركيب المعلومات بصورة تكشف عما يمتاز به العميل من مزايا وامكانيات

٣ — تشخيص المشكلة بواسطة الاخصائي .

٤ — تنبؤ الأخصائي بالتطور المتوقع للمشكلة في المستقبل .

٥ — ارشاد العميل بقصد تحسين عملية التكيف .

٦ — تتبع الحالة لمواصلة مساعدة العميل ومعرفة نتائج الارشاد النفسي .

ويتبين من ذلك أن هذه الخطوات تتبع منهج البحث العلمي في تحليل الفرد وتقييمه وقياس تقدمه .

وتؤكد هذه النظرية تبعا لذلك اختلاف التشخيص وطرق الارشاد النفسي تبعا لاختلاف سمات الشخص من فرد لآخر وقد استخدم أصحاب هذا

الاتجاه اختبارات الاستعدادت والميول والتحصيل ومن ثم كان الاهتمام هنا منصبا على تحليل العميل وتوصيف الوظائف وترتيبها والتوجيه المهني ومتابعة الفرد في المهنة .

خاتمة :

عرضنا لبعض نظريات الارشاد النفسي، أو بالأحرى وجهات النظر التى يتبعها العلماء في ميادين الارشاد النفسي المختلفة، ولا يمكن وصف نظرية بعينها على أنها الاصلح أو الأصح في التطبيق .ويمكن للمرشد النفسي أن يأخذ بطرق من كل نظرية بما يضمن تحقيق الاساسيات الهامة في العملية الارشادية وهي حاجة العميل الى فهم نفسه وفهم المرشد النفسي له وتحقيق دور المرشد النفسي بنجاح وكذلك تحقيق العملية الارشادية نفسها وماتتطلبه من معلومات .

الحاجه الى التوجيه والارشاد النفسى :

لقد أصبحت الحاجه ماسه الى التوجيه والارشاد فى مدارسنا وفى مؤسساتنا الانتاجيه وفي مواقع العمل المختلفه بل وفى مجتمعنا بصفه عامه، وذلك نظرا لحاجه الانسان نفسه خلال مراحل نموه المتعدده الى التوجيه والارشاد وكذلك حاجه المجتمع نفسه الى توجيه أفراده وأرشادهم بما يساعدهم على التكيف الشخصى والاجتماعى الناجح، حتى تتأغم أساليب سلوك الافراد فى مؤسساته الاجتماعيه المختلفه، بما يؤدى الى تقدم المجتمعات ونجاحها فى تطبيق أهدافها ، واذا صح ذلك فى أى وقت فهو فى عصر يتميز بالانفجار المعرفى والتغير الاسرى والاجتماعى السريع وتغير ملامح المؤسسات الاجتماعيه ومتطلبات المهنه المختلفه، فى عصر أقرب ما يمكن تسميته به هو عصر القلق، نستطيع أن نقول أن التوجيه والارشاد والنفسى أصبح ضروره من ضروريات سير المجتمعات وتحقيق أهدافها . يمكن أن نوجز فيما يلى لاهم العوامل التى تؤكد الحاجه الى التوجيه والارشاد والنفسى :

١ - طبيعة المشكلات التى تواجه الافراد خلال مراحل النمو المختلفه :

أثناء نمو الافراد يمر كل منهم بمراحل تختلف فيها خصائص الافراد ومتطلبات المجتمعات منهم، وكثيرا ما يواجه الأفراد بمشكلات ترجع فى أساسها الى عدم القدره على تكيف الفرد خلال مراحل الانتقال المختلفه من مرحله الى أخرى . فعندما يذهب الطفل الى المدرسه لاول مره، وعبور الاطفال الى المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعيه وعقليه، وانتقال الراشد الى مرحله الشيخوخه واحالته للمعاش، وغيرها من الفترات الانتقالية التى يعيش فيها الفرد صراعا وقلقا

وخوفا، وما يصاحب ذلك من عدم القدرة على التكيف الناجح . كل ذلك وغيره بوضح حاجه الافراد أثناء مراحل نموهم المختلفه الى الأخذ بأيديهم وتقديم المساعدة لهم بتقديم التوجيه والارشاد الملائم .

٢ - التغير الاجتماعي والاسرى المستمر :

يشهد العالم في العصر الحاضر تغيرا مستمرا وسريعا، ويصاحب هذا التغير تغيرات الظروف الاسريه كخروج المرأه للعمل وعدم قدره الشباب على الزواج في سن مبكر وغيرها من المشكلات الاجتماعيه التي تواجه الاسره .

كما أن تحسن وسائل الاتصال أدى إلى وجود صراعات متعدده بين الاجيال وزياده الفروق في القيم والمعتقدات والمعايير حتى لنجد في كثير من الاحيان أن كلا من الجيلين يعيش في عالم مختلف عن الآخر .

هذا التغير الاجتماعي والاسرى يؤكد الحاجه الى الارشاد والتوجيه، حتى يمكننا مواجهه المشكلات المتعدده التي تصادف الافراد والجماعات قبل استعمالها وتناقصها وبالتالي تصبح ظواهر جماعيه تؤدي الى خلق صراعات متعدده داخل الافراد والجماعات .

٣ - التقدم العلمي والتكنولوجي :

يشهد العالم الان تقدما علميا وتكنولوجيا متزايداً، بما يجعلنا نطلق عليه لفظ الانفجار المعرفي، وهذا التقدم يصاحب بزيادة في الاختراعات الجديده واستخدام أدوات انتاجيه جديده وبالتالي تتطلب تعديلا في

أساليب سلوك الافراد وفقا لهذه الادوات، تقدم وسائل الاتصال سهل من التعرف على الشعوب المختلفه بمالها من عادات وتقاليد واتجاهات وقيم مما يسرع باحداث تعديلات متلاحقه في أساليب الحياه وكذلك اتجاهات الافراد وقيمهم وكثير من عاداتهم .

كل ذلك يتطلب من جانب الافراد أن يتوافقوا مع هذا الكم الهائل والسريع من المعارف والمعلومات والادوات، كما يتطلب من المجتمع سعى دائب للحفاظ على كيانه ليساعده أفراده على الاستمرار في النمو المعرفي والمهني والتدريبي وهذا يضيف الى ما سبق أهميه جديده للتوجيه والارشاد في مؤسسات المجتمع المختلفه .

٤ - تطور التعليم ومفاهيمه :

من أهم مظاهر هذا التطور.

- أهتمام الاتجاه الحديث للتعليم بالمتعلم ككل والتركيز على جميع جوانب السلوك وفي مستويات الأداء المختلفه
- التركيز على المفاهيم العلميه بدلا من الاهتمام بالتفاصيل .
- التركيز على جوانب التفكير الابتكارى والناقد بدلا من الاهتمام بالذاكره .
- العمل على حفز التلاميذ وجعلهم أكثر ايجابيه .
- زياده الاهتمام بفنيات التعليم ووسائله .

مراجع الفصل الثانى

حامد عبد السلام زهران: التوجيه والارشاد النفسي، عالم الكتب، ١٩٧٧ .

: الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، ١٩٧٨.

عبد العزيز القوصي: علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، النهضة المصرية،١٩٥٤ .

عطيه محمود هنا: التوجيه. التربوى والمهني، النهضة المصرية، ١٩٥٩

الفصل الثالث

دور العلاقات الانسانية

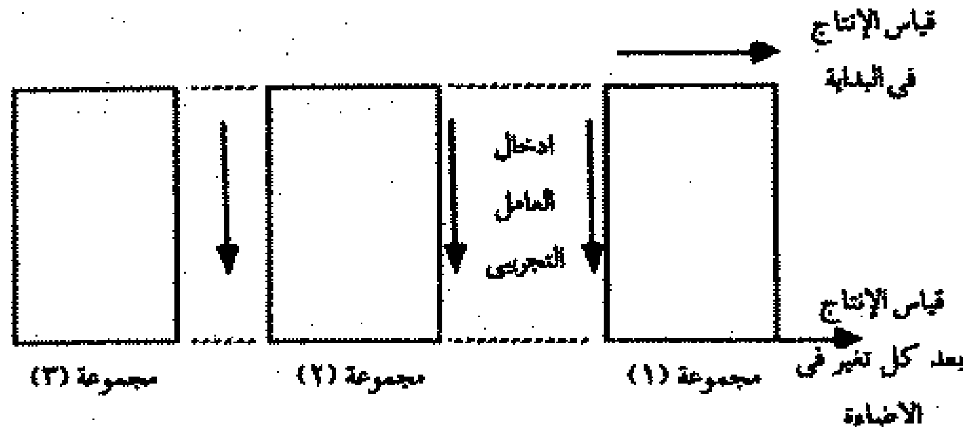
فى مجال الصناعة

تجارب شركة ويسترن اليكتريك (هاوثورن) حول أثر العوامل البيئية وفترات الراحة والأجور على الإنتاج:

أولا: التجربة الخاصة بعامل الإضاءة:

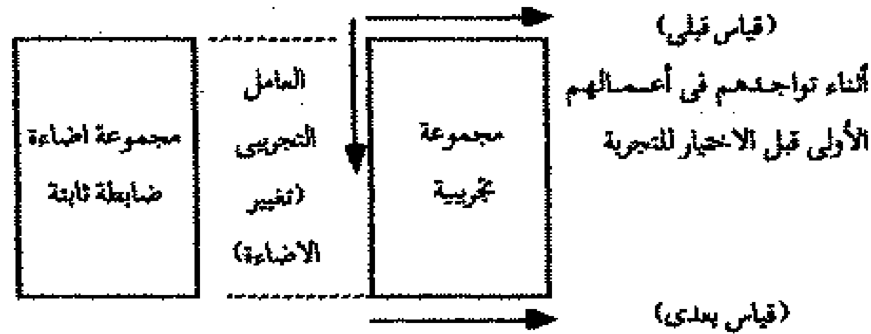
أجريت هذه التجربة لاختبار الفرض الخاص بوجود «علاقة بين كثافة الاضاءة وبين الكفاية الإنتاجية» بمعنى أنه كلما زادت كثافة الإضاءة زاد الإنتاج إذا ظلت الظروف الأخرى ثابتة .. من الثابت أن «ضعف الاضاءة يؤدى إلى إجهاد أعصاب العين».

المرحلة الأولى: اختيار (٣) مجموعات تختلف طبيعة أعمالها مع تساوى الظروف الأخرى.



بعد مقارنة الإنتاج مع كل تغير فى العامل التجريبى بالزيادة أو النقصان، لم يجد القائمون ارتباطا بين المتغيرين.

المرحلة الثانية: خوفا من تأثير طبيعة العمل تم توحيد العمل باختيار العمال من قسم واحد مع مراعاة تساويهم فى كل مجموعة من حيث الخبرة والتدريب ومستوى الإنتاج وتم الاكتفاء بمجموعتين تم وضعهما بعيدا عن بعضهما البعض.



ولم يجد القائمون على التجربة أيضا علاقة بين المتغيرين رغم تغيير العامل التجريبي بالزيادة والنقصان .... وحافظ العمال على مستوى إنتاجيتهم تحت ظروف إضاءة منخفضة للغاية.

المرحلة الثالثة: فى المرحلة الأخيرة توقع القائمون على التجربة أن هناك علاقة بين المتغيرين على المستوى النفسي وليست على المستوى العضوى فأعتمدوا على الإيماء إلى العمال بأن كثافة الإضاءة قد زادت (أو نقصت) بدون زيادة (أو نقصان) فعلى. وذلك بحضور العمال وتغير مصابيح الاضاءة بنفس قوة المصابيح الأولى مع أخبار العمال بأن التغيير تم بالزيادة أو النقصان. ولكن لم يكن مستوى الارتباط معقول إلى الحد الذى يجعل القبول بتأثير عامل الاضاءة على الإنتاج.

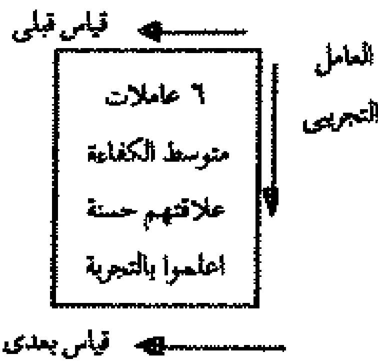
ثانيا: التجربة الخاصة بفترات الراحة:

(التعب وتأثيره على الإنتاج)

الفرضية الأساسية هنا هي: أن الفرد بعد فترة عمل قد تطول أو تقصر تبعا لطبيعة العمل الذى يقوم به. يشعر بالتعب نتيجة لتغيرات فسيولوجية تحدث في الجسم وتقل قدراته على الإنتاج ... ومع الأخذ بادخال فترات راحة في الوقت الذى تزيد فيه الفضلات المتراكمة في العضلات والتي تؤدى إلى نقص الإنتاج يمكن للفرد أن يستعيد نشاطه ويزيد إنتاجه.

الإجراء التجريبي: تم تغيير التجربة بعزل العمال في غرفة تجريبية مشابهة لنفس ظروف العمل في المصنع ... وتغيير طريقة دفع الأجر ... بحيث يصبح على أساس إنتاج المجموعة.

واستمرت التجربة خمس سنوات مع ادخال جميع أنواع الراحة من ادخال فترات راحة في ساعات مختلفة والمدد مختلفة. وصل إلى انقاص عدد ساعات العمل في اليوم أو تخفيض أيام العمل في الأسبوع.



- لوحظ أنه بعد ادخال أى عامل تجريبي أن معدل إنتاج العاملات قد زاد .. مؤثر غامض لم يدركه القائمون على التجربة ولم يستطيعوا تفسيره.

- واتضح كذلك أن أى تغيير في العامل التجريبي يصحبه زيادة في الإنتاج ... حتى عند العودة إلى أسلوب العمل الأساسي.

– طبيعة الإشراف على العمال فى التجربة اختلفت عن طبيعة الإشراف فى عنبر التجميع ... فقد تمت ملاحظتهم ملاحظة دقيقة ... كما سمح لهم بالتحدث بصوت مرتفع مما أعطاهم شعورا بالحرية ... الأمر الذى لايسمح به فى عنبر التجميع ... وذلك فى كل خطوة من خطوات التجربة وكان لهم حق الاعتراض ... وقد أخذت الإدارة بهذا الاعتراض.

ولوحظت ظواهر موجبة منها:

– خفض معدل الغياب.

– زيادة رضا العاملين عن العمل وتحسين اتجاهاتهم نحوه.

– تحسن العلاقات الاجتماعية بينهم ... وسيادة روح الفريق فى العمل.

– سيادة روح الود والصداقة بينهم خارج العمل.

نتائج التجربة: وهكذا يتدخل العامل النفسى الاجتماعى مرة أخرى ليفسد التجربة وإن كانت النتائج تشير إلى عدم وجود ارتباط بين تغيرى التجربة فليس لنا الحق فى أعتبار هذه النتيجة حقيقية طالما تدخل عامل أخر وهو العامل الذى كان أكثر تأثيرا فى التجربة من العامل التجريبى وهو فترات الراحة.

وتوضح التجربة أن العامل النفسى والاجتماعى كان من أهم ظروف العمل ... وأن كفاية العامل الإنتاجية تتوقف على شعوره نحو عمله ونحو المجموعة التى يعمل معها .... ونحو رؤسائه.

ثالثا: التجربة الخاصة بالأجور:

تفترض النظرية التقليديه أن العامل لايحفزه إلى الإنتاج إلا الأجر ... وأن مايبذله من جهد يتناسب مع الأجر الذى يحصل عليه ... أى أن هناك علاقة طردية بين الأجر والجهد الذى يبذله العامل.

أجريت تجربة مشابهة لتجربة فترات الراحة ... ووجد أن زيادة الإنتاج تكون مؤقتة ثم يعود معدل الإنتاج إلى وضعه الطبيعى وأن أقصى زيادة ممكنه (١٥٪) فقط



وأتضح أيضا أن حافز الأجر على الإنتاج يكون مرضيا ومثمراً إذا اقترنت الزيادة فى الأجر بالتحسن فى معنوية العاملين. فقد يؤدى إلى زيادة وقتية فى الإنتاج ثم تتوقف الزيادة بعد ذلك إذا لم تقترن بتحسن فى الأحوال النفسية والعلاقات الاجتماعية للعاملين.

ومن الظروف المناسبة لكى يؤثر الأجر بالطريقة المطلوبة مايلى:

- يجب مراعاة توفر علاقات إنسانية مرضية.
- اطمئنان العامل إلى عدالة النظام المطبق عليه.
- مراعاة طريقة دفع الأجر على التكامل الاجتماعى فى المجموعة إذ أن دفع الأجور على أساس الإنتاج بالطريقة الفردية يؤدى إلى تفكك المجموعة.

رابعا: المقابلات والاستبيانات:

حيث قامت المؤسسة بعمل مجموعة من المقابلات والاستبيانات مع

العاملين فيها ولقد حققت مايلي:

١- تنمية الروح المعنوية للعاملين ... بسبب إزالة نواحي الامتياء وعدم الرضى في نفوس العاملين من خلال:

أ- تصحيح الإدارة للنواحي التي ظهر منها استياء العاملين.

ب- تخلص العاملين من التوتر الانفعالي.

جـ- شعور العاملين بأهميتهم واعتراف الإدارة بهم.

٢- تحسين أسلوب الإشراف: من خلال عمل برامج تدريب للمشرفين وملاحظتهم لما يلي:

أ- مراعاة وجهات نظر العاملين (الأمر الذى لم يكن يتم من قبل).

ب- تحسن علاقات العمل بين المشرفين والعمال.

جـ- ثقة المشرفين في أنفسهم فلم تكن المشكلات مرتبطة بهم فقط.

٣- زيادة الفهم تجاه شكاوى العاملين وقواعد تفسيرها.

تقويم ومناقشة: بعد المناقشات المستفيضة لتلك التجارب تبين أهمية المدخل الإنساني للإدارة ويمكن استنباط النتائج التالية:

١- تعتبر تلك التجارب هي البداية الحقيقية للتعرف على أهمية العنصر الإنساني في الإدارة بصورة علمية حيث بينت تلك الدراسات وماتلاها من تحليل ونقاش أن العنصر الإنساني في الإدارة معقد غاية التعقيد. هذا التعقيد يظهر خاصة عندما يتفاعل الفرد في جماعة صغيرة.

٢- أن مناخ الإشراف له تأثير قوى على سلوك الجماعة ولم تبين الدراسات المذكورة بوضوح أى اسلوب يعتبر أنسب من حيث تحقيق أهداف المنظمة. والنتيجة التي يمكن استخلاصها هي أى مناخ الإشراف له المقدرة على التأثير في جماعة العمل حيث لتصرف بصورة ايجابية أو سلبية تجاه أهداف المنظمة

دراسات جامعة أوهايو:

قام مركز بحوث الإدارة بجامعة أوهايو بمجموعة من الدراسات والبحوث عن القيادة، اشترك فيها فريق من المتخصصين في ميدان علم النفس والاجتماع والاقتصاد وذلك في بداية العقد الرابع من القرن الحالي.

واستخدم الفريق البحثي استبياناً للقيادة بحيث يحلل الموقف القيادى في ضوء عدد كبير من متغيرات الموقف وعلاقتها بالسلوك القيادى، طبق الاستبيان على عدد كبير من الأفراد ينتمون لتخصصات مختلفة في مواقف متباينة. فقد شملت عسكريين ومدنيين، ورجال إدارة ومدرسين وجامعيين.

وقد أوضحت نتائج تلك الدراسات عاملين أساسيين للقيادة هما الاهتمام بالهدف أو ما أطلق عليه (العلاقات البناءة) Initioting Structure والمراعاة أو الاعتبار Consideration ليعبر عن تقدير احتياجات الأفراد. وكل بعد من البعدين متميز ومنفصل عن البعد الآخر تماما. فالاهتمام بالهدف يعبر عن اشباع احتياجات المنظمة، والمراعاة يعبر عن الاهتمام باحتياجات الأفراد.

وهكذا كانت دراسات جامعة أوهايو مرحلة تاريخية هامة في تركيزها على المحوريين الأساسيين في عملية القيادة وهما مراعاة الغير والاهتمام بالفرد.

دراسات جامعة ميتشجان:

فى الوقت الذى كان فيه مركز بحوث الإدارة بجامعة أوهايو مشغولا بالبحوث الخاصة بالسلوك الإدارى والقيادة كان مركز البحوث بجامعة ميتشجان. مشغولا بدراسة «العوامل التى تؤثر فى إنتاجية الجماعة ومدى الرضا الذى يحققه أعضاء الجماعة عند مشاركتهم فى اتخاذ القرارات.

وتجنبا للأخطاء التى وقعت فيه بحوث الهوثورن، قام فريق البحوث فى جامعة ميتشجان بإعداد المقاييس الخاصة بقياس متغيرات الإدراك والاتجاهات المشرفيين والعمال والربط بينهما وبين مقاييس الأداء، بحيث تم تصميم الدراسات بدرجة عالية من الضبط التجريبى خاصة فى المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على رضا العاملين وإنتاجيتهم كنوع العمل، وظروف وطرق العمل.

فقد تم تقسيم أقسام شركات التأمين (بنيوجرسى) إلى مجموعتين أحداهما ذات إنتاجية عالية والأخرى ذات إنتاجية منخفضة، مع تشابه المجموعتين فى المتغيرات التى تم عزلها وهى نوع وظروف وطرق العمل. ثم جمعت البيانات بطرق مقننه من المشرفين والعاملين فى تلك الأقسام.

وظهرت النتائج أن المشرفين فى الأقسام ذات الإنتاجية العالية كانوا يتمتعون بالخصائص الآتية:

- تميز الإشراف عليهم بالعمومية دون التدخل فى كل صغيرة وكبيرة.
- كانوا راضين عن قدر السلطة والمسئولية المرتبطة بوظائفهم.
- كانوا يقضون وقتا لابأس به فى الأنشطة الإشرافية.

- كانوا يمارسون بدورهم إشرافاً عاما على مرؤوسيهم ولايتدخلون في كل صغيرة وكبيرة.

- كانوا يوجهون اهتماما كافيا بالعاملين واحتياجاتهم.

أما الأقسام الأقل إنتاجا فكان المشرفين عليها يتمتعون بخصائص عكس تلك الخصائص تماما. فكانوا يركزون فقط على الإنتاج ويهملون العمال فلايعطوهم الاهتمام الكافي، كما كان الإشراف دقيقا أكثر من اللازم.

وقد تكررت تلك الدراسة في جهات متعددة تأيدت فيها تلك النتائج بمعنى أن القيادة العامة وليست الدقيقة هي التي تؤدى إلى الرضا، وإن كانت تلك الدراسات لم تتوصل إلى علاقة مباشرة بين الرضا والإنتاجية.

دراسة كوش وفرنش Coch & French عن المشاركة:

لقد بدأت فكرة بحوث المشاركة على يد «ايلتون ومايو» التي كانوا يدرسون فيها مشاكل معدل دوران العمالة في مصنع نسيج بفيلا دلفيا، وكان اهتمامهم الأساسي موجها نحو تأثير الملل والارهاق الجسماني (التعب) على العمل، وقد طلب من العاملين المشاركين في تحديد أوقات الراحة المناسبة لهم بالإضافة إلى تحصيل وتحسين الوظائف التي يقومون بها. وهكذا ينسب لهم ادخال بعد المشاركة في بحوث السلوك الإداري.

وقد أجريت دراسة كوش وفرنش في مصنع للبيجامات، مركزا على عملية التغلب على مقاومة التغيير. حيث يظهر العمال مقاومة واضحة لأي طريقة جديدة للعمل أو تغيير في المهام التي يقومون بها. حيث نتج عن أحداث بعض التغييرات في المصنع قلت كفاءة العمال كما قام العمال

بتحديد إنتاجيتهم، وأظهروا شعورا عدائيا نحو الإدارة، بل أن الكثيرين منهم تركوا العمل بالمصنع.

وهدفت التجربة للكشف عن أثر المستويات المختلفة للمشاركة على الإنتاجية. حيث كانت المتغيرات التابعة هي معدل الدوران واتجاهات العاملين، في حين تم تثبيت كل من معدل كفاءة العاملين، معدل التغيير، مدى الترابط أو التماسك داخل الجماعات المختلفة حيث كانت المجموعات هي

١ - مجموعة الرقابة (الضابطة) : وتكونت من ١٨ عامل لم يسمح لهم بالمشاركة في تخطيط الطريقة الجديدة للعمل، حيث أعطتهم الإدارة تعليمات مفصلة، وهي الطريقة التقليدية التي تتبعها الشركة في أحداث التغيرات بها.

٢ - المشاركة بالتمثيل: وتكونت من ١٣ عامل تم إعطائهم تجربة حية على الطريقة الجديدة، وقد وافقوا عليها واختاروا عمالاً معينيين لتنفيذ تلك الطريقة، وقدموا للإدارة عدة اقتراحات بناءة كما قاموا بتدريب باقي أفراد مجموعتهم

٣ - المشاركة الكاملة: حيث شاركت هذه المجموعة مشاركة كاملة في تصميم وتنفيذ أساليب العمل الجديدة

وأوضحت النتائج مايلي:

المجموعة الأولى (اللامشاركة - الرقابة) قاومت التغيير ونقصت إنتاجيتها مما كانت عليه قبل التغيير.

أما المجموعة الثانية (المشاركة بالتمثيل) انخفضت إنتاجيتها في أول الأمر، ولكن تم تعويض ذلك بارتفاع إنتاجيتها كما كانت عليه قبل حدوث التغيير.

مجموعة المشاركة الكاملة وقد أظهرت أحسن النتائج، حيث انخفض إنتاجها في البداية ازداد بعدها لتتفوق على كل المجموعات.

وهكذا تعتبر دراسة كوش وفرنش بأهمية خاصة في مجال أهمية السلوك الإنساني في المنظمات، حيث أوضحت الدراسة أن المشاركة كان لها تأثير على الإنتاجية.

بحوث جامعة ميتشجان عن الشبكة الإدارية:

أكدت الدراسات التي أجريت في جامعة أوهايو الأمريكية على أهمية البعد الإنساني في الإدارة أسماه جاكوب وبلاك Jacob & Blake «الدعم الاجتماعي – العاطفي» لأفراد المؤسسة Social - Emotional Support وأطلق على هذه النماذج «النماذج الثنائية للقيادة أو نموذج الشبكة الإدارية لأنها تبين أهمية البعد التنظيمي الذي يهتم بانجاز أهداف المنظمة وكذلك البعد الإنساني الذي يهتم بالأفراد (Blake & et. ol., 81)

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت على هذه النماذج القائد (أو المدير) الذي يستطيع أن يحافظ على التوازن بين البعدين يكون أكثر فاعلية من القائد الذي يرجح واحدا على الاخرى . وقد وضع بلاك وزملاءه (Blake P.12) مخططا معياريا للسلوك القائد (المدير) من حيث اهتمامه بالانتاج أو اهتمامه بالافراد أو اهتمامه بهما . حيث يؤكد بلاك على أهميه اهتمام القائد بجانبين عندما يفكر بممارسه مسئولياته القيادية : الاهتمام بانجاز المنظمة، والاهتمام بأفراد المنظمة، ومن الطبيعي أن يكون الافراد مختلفين في

(سمير محمد يوسف: السلوك التنظيمي، كلية التجارة جامعة طنطا، ١٩٨٣).

اهتمامهم بأى من الجانبين ،فقد يبدى البعض اهتماما أقل من غيرهم بالانتاج بينما يبدى البعض الاخر أهتماما أقل من غيرهم بالافراد ولتحديد نوع ودرجه الاهتمام فقد وضع بلاك وموتون (Blake, Moton) مقياسا له محورين أحدهما (الافقى) يقيس درجه الاهتمام بالعمل (الانتاج) فى حين يمثل المحور الاخر (الرأسى) درجه الاهتمام بالناس . وتم تقسيم كل محور الى تسع درجات . بحيث يمثل هذا المقياس فى وصورته النهائية شكل كارتيزى (شبكه) ذات أبعاد ٩×٩ . وهذا المقياس المتدرج من واحد الى تسعه لا يمثل صفات يملكها الافراد بل يعكس درجه ادراك الافراد لما يحيط بهم فى بيئتهم ويقيموها ويستجيبون لها من منطلق تفسيرهم الفردى لها . وفيما يلى توضيح لهذه الانماط :

عالٍ

٩,١								٩,٩
				٥,٥				
١,١								١,٩

الاهتمام بالعمل

متدنى — الاهتمام بالافراد — عالٍ

الشكل رقم (١)

المخطط المعيارى لبيان نمط الاداره

ويعتقد بليك ورفاقه أنه من الافضل تقسيم المخطط ليمثل خمسة أنماط قيادية بدلا من ٨١ نمطا) أربعة منها موزعة على زوايا المخطط الاربع (١ر١ ، ١ر٩ ، ٩ر١ ، ٩ر٩) والوسط يمثل النمط القيادى (٥ر٥) المتوازن .

وقد عرف بليك الانماط الخمسة على النحو التالى :

١ - **القيادة الانسيابية (١ر١)** : يمارس الادارى الحد الادنى من السلطة، فهو يهتم قليلا . ويعطى قليلا، ويأخذ قليلا، ويقوم بدور نقل الرسائل والتعليمات بأقل احتكاك ممكن مع مرؤوسيه، ويترك أعضاء المنظمة أحرارا فى أعمالهم حتى لو تطلب الامر من جانبه اتخاذ موقف فى بعض الحالات .

٢ - **القيادة السلطوية (١ر٩)** : يعطى فيها الادارى الاهتمام الاكبر بانجاز العمل، والاهتمام الاقل بالعاملين . ويمارس القدر الاكبر من السلطة والقوة من أجل هذا الهدف، ويعتبر الافراد مجرد أدوات للانتاج، وعناصر العمل على تنفيذ رغبة القائد واطاعة أو امره، أما من ناحية شروط العمل فتنظم بطريقة تجعل تدخل العنصر الانسانى لا قيمة له .

٣ - **القيادة المريحة والسارة (٩ر١)** : يعطى هذا النمط القيادى اهتمامه الاكبر بالافراد العاملين، وبناء علاقات انسانية واجتماعية يسودها الود والرضا، ويعتقد بليك (Blake) أنه لا يحتمل أن يؤدى مثل هذا الاسلوب الى التفكير الخلاق الذى تحتاجه المنظمة، للإنتاج الافضل . وقد لايؤدى أيضا الى علاقات انسانية دائمة وثابتة لان موقفه ازاء الاحباط أو الصراع ليس علاجيا بل موقف مصالحة وتهدئة . كما أن القرارات التى تتخذ لا

تكون موجهة نحو الاغراض الانتاجية بقدر ما هى موجهة نحو المحافظة على الامن الشخصى للأفراد، وراحتهم، وتوفير شروط العمل المرضية لهم .

٤ - الادارة المتوازنة (٥ر٥) : يحدث هذا النمط القيادى عندما يعطى الادارى اهتماما معتدلا بالانتاج وبالافراد . أى أنه يحافظ على التوازن بين بعدى العمل والعاملين بحيث لا يطغى أى من البعدين على الآخر . فالبعد الانسانى فى ظروف العمل مهم تماما كأهمية البعد الانتاجى . ويفترض هذا التعليمات تفسيرا واضحا من جانبهم . ولهذا يعمل هذا النموذج على توفير الاتصال الحر مع أعضاء المنظمة، حتى يبقيهم على علم ومعرفة بكل ما يجرى، مستخدما بذلك الطرق الرسمية وغير الرسمية .

٥ - قيادة الفريق (٩ر٩) : يحتاج الفرد فى هذا النموذج لأن يكون متفاعلا وملتزما بالعمل المنتج، ويتميز هذا الاسلوب عن غيره فى أنه يبرز اهتمام خاصا بوضع الاهداف واعتبارها الاساس فى ادارة المنظمة، لذلك فان جوهر هذا الاسلوب يتطلب من الأفراد القدرة على التفاعل مع المنظمة من خلال الالتزام بغايتها . ويتم الدمج بين البعد الانسانى والبعد الانتاجى بالطرق التى تشجع العاملين على الانتاج الافضل، كماً ونوعاً، من خلال الرضا الشخصى . فالشروط الحقيقة لهذا النموذج تتوفر، فقط، عندما تلقى أهداف العاملين فى خط واحد مع أهداف المنظمة .

الفصل الرابع

الروح المعنوية

أهمية العلاقات الانسانية فى مجال العمل :

تعتبر العلاقات الانسانية ذلك النوع من علاقات العمل الذى يقوم على أساس النظره الى المنظمه أو المصنع أو الشركه أو المنشأة أو المؤسسة الاجتماعية كمجتمع بشرى له أمانيه وطموحاته ومشكلاته واحتياجاته وقيمه واتجاهاته فالعلاقات الانسانية فى نموذج الادارة الحديثه تستهدف تحقيق أفضل أنتاج ممكن للتنظيم،غير أن أسلوبها فى ذلك ينبنى على أشباع احتياجات الافراد النفسية والاجتماعية بجانب احتياجات الماديه والوصول بهم الى أفضل حالات الرخاء والتكيف .

وترجع أهميه العلاقات فى مجالات العمل الى أهمية علاقات الفرد بزملائه فالمناخ الاجتماعى لجماعه العمل له دور كبير فى توفير الثقة والاطمئنان وكذلك التكيف النفسى للفرد، بما يتضمنه من ذلك من نواتج كرضا العامل عن بيئه العمل التى ينتمى بها، وزيادة كفايته الانتاجية .ومن الاثار الايجابية للعلاقات الانسانية فى مجال العمل ما يلى* :-

١ - زيادة الانتاجية :

فالعلاقات الانسانيه الجيده والفعاله تعنى دائما انتاجيه مرتفعه من جانب العاملين فى أى منشأة أو هيئة أو مؤسسة .

٢ - جوده الانتاج :

فالعامل أوالموظف لا يمكن أن يركز فى عمله، ولا يمكن أن يتقن هذا العمل الا اذا كانت حاجاته الاساسيه مشبعة، فالحاجات الاساسيه تبدأ

* أحمد محمد السنهورى : العلاقات العامة فى مجالات الرعاية الاجتماعية، دار السعيد للطباعة والنشر ١٩٩٣

بالحاجات الفسيولوجية كالحاجه للطعام والهواء والراحة والاضاءة وغيرها من الحاجات المتربطه بالنواحي الفسولوجية والجهاز العصبي، كما تتعلق بحاجات الفرد للأمن والطمائنينه، وحاجات الفرد للتقبل والانتماء والحب، وهكذا تؤدى اشباعات الافراد لحاجاتهم الاساسيه الى سعيهم لمستوى أفضل فى الاداء سعيا لتحقيق ذاته . وعلى النقيض من ذلك نجد أن علاقات العمل اذا سادها التوتر والاضطراب انعكس ذلك على انتاجه كما وكيفا .

٣- نقص معدل دوران العمل:

معدل دورأن العماله = عدد تاريكي العمل بإختيارهم

مقسوما على متوسط عدد العاملين

ويقاس متوسط عدد العاملين بأنه نصف مجموع عدد العاملين فى أول المده وآخرها . ويمكن حساب هذا المعدل لفترة زمنية معينه «سنه» أو «سته شهور» .

وهكذا يقل هذا المعدل الذى يتمثل فى نقص عدد العاملين والموظفين الذى يتركون أعمالهم لأعمال أخرى . ويتوقف ذلك بدرجه كبيرة على مدى أشباع الافراد لحاجاتهم من تلك الاعمال التى يتوجهون بها، وهنا تتدخل العلاقات الانسانيه دورها فى اشباع حاجات الافراد ومن ثم انتمائهم الى أعمالهم ورضاهم عنا وبالتالى الاستمرار فيه وعدم العزوف عنه .

٤ - انخفاض عدد المنازعات :

حيث يساعد جو العمل المتصف بالعلاقات الانسانيه الجيده، غالبا ما تقل فيه شكوى الزملاء من بعضهم البعض، وكذلك شكواهم من مشرفيهم

ورؤسائهم . فالتفاهم السائد بين أفراد الجماعه وتوفر قدر من المعلومات والمعارف، وامكانيه الاتصال بشكل مباشر كل ذلك يوحد التوجهات ويقلل من الاختلاف في الادراكات وتكوين الاراء مما يقلل من المنازعات والمشاحنات .

٥ – انخفاض شكوى العاملين ومطالبتهم :

يرتبط بالنقطه السابقه زياده وعي القاده والرؤساء المشرفين بحاجات مرؤوسيهم ومطالبهم مما يجعلهم قادرين على تفهمها والسعي لتوفيرها أو تحقيق الممكن منها، الامر الذى يقلل بشكل واضح من شكوى العاملين من ثروى أحوالهم أو نقص اشباعات حاجاتهم .

٦ – اختفاء الشائعات

علاقات العمل الجيده بين العاملين بعضهم ببعض أو بينهم وبين حاجاتهم يوفر قدر من الاتصال والاشتراك في الفهم نحو الصرف أو اتخاذ القرار أو بمقدار المعلومات المتاح الذى يقلل من الغموض وتوالد الشائعات وانتشارها .

٧ – اختفاء صور السلوك المرضي :

عندما لا يتوافر مناخ عمل يساعد على التوافق النفسي للأفراد تظهر صور عدم التوافق في صوره اعراض مرضيه، تجعلهم أقرب للتمارض منه للحقيقه . وحينما نجد بعض العاملين يحمل دفتر التأمين الصحى حل الموقف أظهار دفتر التأمين الصحى .

وعلى العكس من ذلك ففى مناخ العلاقات الانسانيه الجيده تقل صور

السلوك المرض عن العاملين، مشيره بذلك الى توفر متاسب من التوافق النفسى والمهنى للعاملين .

٨ - نقص الميل لمقاومه التغيير :

مع تطور التكنولوجيا تتجدد بشكل مستمر صيغ وأشكال الاعمال والمهارات المطلوبه من العاملين الامر الذى قد يستدعى التغيير فى أنساق العمل، ألا أن ذلك التغيير سيواجه بمقاومه عاليه سواء كان ذلك بوعى أو بغير وعى كميكا نزمات دفاعيه موجهه ضد القاده والرؤساء ضد التغيير فى ذاته .

ومناخ العمل الذى تتوفر فيه علاقات انسانيه جيده يقلل بشكل واضح من مقاومه الافراد ورفضهم للتغيير، وجعلهم أكثر وعيا وفهما واندماجا مع مواقف التغيير بدلا من وقوفهم ضده .

٩ - تكوين اتجاهات ايجابية :

يسمح جو العلاقات الانسانيه بتكوين العاملين لاتجاهات ايجابيه نحو العمل والعاملين، وكذلك القاده والمشرفين، وتؤثر تلك الاتجاهات بدورها فى كل ما سبق من نقاط .

١٠ - الروح المعنويه :

من الموضوعات التى احتلت مكانا بارزا فى ميدان علم النفس الصناعى هو موضوع الروح المعنويه كان الموضوعات التى ارتبطت بشكل واضح بمجال العلاقات الانسانيه، حيث يمكنتنا الحكم على درجه الروح المعنوية فى الاداره،

---

(١) صالح الشبكش : العلاقات الانسانيه فى الاداره، دار الفكر العربى، ب.ت ص ٢٢٣ .

من خلال جو العلاقات الانسانيه السائد في تلك المؤسسه، فهي نتيجه لهذه العلاقات أكثر من أن تكون سببا لها . فسوء العلاقات الانسانيه يكون مسئولا عن تدهور الروح المعنويه .

وتعتبر الروح المعنويه في الحقيقه الصورة الكلية لنوع العلاقات الانسانيه السائده، وهذه الروح لا يمكن بناؤها عن طريق الاوامر أوالتعليمات أو العقوبات أو رغما عن اراده العاملين، فليس من المعقول أن نأمر شخصا ليحب شخصا آخر[1] .

ويشير مصطفى سويف (١٩٧٨) إلى أن الدراسات التى تناولت موضوع الروح المعنويه فى الجماعه كانت تعالج النقاط التاليه[2] :

١ — إلى أى مدى يتمسك أعضاء الجماعه بعضويتهم فيها دون ضغوط خارجية تجبرهم على ذلك .

٢ — إلى أى مدى تقع بينهم المشاحنات .

٣ — إلى أى مدى تستطيع الجماعه أن تواجه بنجاح موقفا جديدا من مواقف الحياة بما يقتضيه هذا الموقف من أحدث بعض التغيرات فى شبكه العلاقات بين أعضاء الجماعه دون أن تتعرض الجماعه فى أثناء ذلك لصراعات تنتهى بتفككها .

٤ — إلى أى مدى تتسم أهداف الاعضاء بأنها أهداف مشتركه .

٥ — إلى أى مدى ينم سلوك الاعضاء عن تعلق ايجابى بأغراضها وبقيادتها .

---

(١) مصطفى سويف : علم النفس الحديث، الانجلو المصرية ١٩٧٨ ص ١٠٠

٦ – إلى أى مدى يتم سلوك الاعضاء عن تعلق ايجابى باستمرار وجود الجماعه .

وقد أجرى علماء النفس الاجتماعى عددا من الدراسات التجريبيه حول العوامل التى تؤثر فى سوء الروح المعنويه، وأثر ذلك على مظاهر الافراد، كاستمرارهم فى العمل وتحمل مشاقه دون ضغوط خارجيه، والسهولة بالنسبه التى يقل بها الفرد تغيير الكثير من عاداته وقيمه اذا ما لقى هذا التغيير تأثيرا وموافقه من الجماعه .

أهم العوامل التى تساعد على رفع الروح المعنويه للعامل أوالموظف ما يلى:

أ – كفاءه الاشراف والثقه فى القياده :

يعمل أى موظف أو عامل تحت قياده جهاز ادارى يتولى الاشراف عليه، ويشمل هذا الاشراف القدره النفسيه والاسلوب الانسانى الذى يتيحه القائد أو المدير أو المشرف فى ادارة أفراده . وتنعكس كفاء الرئيس أو المشرف على مرؤوسيه فى شكل ارتفاع لروحهم المعنويه .

فالاشراف الجيد يقوم على التوجيه الجيد والتدريب المفيد المخلص، والابتعاد عن التخويف والتهديد المبالغه فى الشده والصرامه بسبب وبغير سبب. كما يقوم على اتاحه الفرصه للمرؤوسيين بالمباداه وتقديم المقترحات لتحسين الاداء وتطوير العمل هناك العديد من النظريات والنماذج التى تتعرض لهذه النقطه بالتفصيل من أهمها نموذج الشبكه الاداريه الذى يقدمه بليك وموتون فى جامعه متشجان عن أفضل النماذج الاداريه المتاحه فى المؤسسات وكيفيه

تطورها والاستفاده منها

ب - اتجاهات وميول المرؤسين نحو العمل الذى يقومون به (التوافق مع العمل) :

فاختبار العامل وتوجيهه للعمل الذى يتفق واستعداداته، وتدريبه لاكتساب المهارات الاساسيه لذلك العمل، والاهتمام بالمضامين النفسيه للافكار والتصورات ومن ثم ميول العاملين واتجاهاتهم نحو ما يقومون به من أعمال قد ينتهى بالرضا أو عدم الرضا عن ذلك العمل، الأمر الذى يسهم بالايجاب أو السلب فى رفع الروح المعنوية للعامل .

جـ- توفير الامن للمرؤسين وشعورهم بالحريه

الامن حاجه من الحاجات النفسيه الاساسيه، واشباعها ضرورة لاستمرار الحياه ونموها، وحرمان الفرد من أمنه النفسيه يؤثر لدى الفرد شاعر الاحباط وتنميه الاستجابات العدائيه ضد من يتصور أنهم وراء عدم اشباع حاجاته الأمنيه .

والعلاقة بين الاحساس بالامن والطمأنينه وبين الرضا عن العمل والعاملين والرؤساء أمر لا ينكره أحد، الامر الذى يؤثر ايجابا وسلبا على الروح المعنويه للأفراد، فقواعد الترقيات والحوافز، وضوابط العقاب، وتقنين قواعد العمل ووضع التعليمات، وسهوله الاتصالات داخل المؤسسه، وفهم الاهداف والنقابات وتحديدها، وغيرها كثير من الاشياء التى ترتبط بأمن وطمأنينه العاملين

د – الثقة في كفاءة المنظمه وأهدافها :

قيمه المنظمه التي يعمل فيها الموظف ومكانتها ومستوى أشباعها لحاجاته، وكذلك جوده الادارة، ونجاح العاملين،وكل ذلك يؤثر على رضا الافراد عن منظمتهم ومستوى حبهم للإنتماء اليها والانتساب لها أو الاصابه بالخزى والخجل والانتساب اليها، كل ذلك يؤثر على مستوى الروح المعنويه للعاملين

هـ – العلاقات داخل الجماعه والمشاركه :

فقبول الفرد في الجماعه التي ينتمي اليها وتقبلهم له من الحاجات الهامه التي يسعى الي اشباعها، فتنميه روح الانتماء والحب، وزيادة جو المشاركه والمسئوليه، يزيد من استجابات العطاء بين الافراد الامر الذى يدعم بشكل دائما جوالعلاقات الانسانيه بين الافراد بعضهم البعض وبين الأفراد ورؤسائهم، الامر الذى يبني جوا جيدا يدعم الروح المعنويه ويقويها . وينبغي العمل على تقويه شعور كل فرد. من أعضاء الجماعه أن جهوده ضروريه ومهمه لتحقيق الهدف المنشود للجماعه . فالفرد الذى يشعر بأنه لا يمكن الاستغناء عن جهوده لتحقيق هدف الجماعه يكون أكثر رغبه في التعاون .

و – المساواة في المنافع والتضحيات :

يتحمل الافراد الحرمان والصعوبات اذا تعرضوا جميعاً لنفس الظروف أما إذا حظى بعضهم بامتيازات خاصه أو كانت هناك محسوبيه فان الاخرين تنخفض معنوياتهم، أى أن الحرمان أو الصعوبات أو وجود مزايا وامتيازات ليست في ذاتها من العوامل المؤثرة على خفض أو ارتفاع معنويات الجماعه، ولكن طريقه توزيعها بين آراء الجماعه هي العامل المهم الذى يؤثر على الروح

المعنويه والواقع أن مشكله التوزيع العادل مشكله صعبه اذ أن الفرد يستخدم معاييره الشخصيه في رؤيه التوزيع العادل للمنافع بغض النظر عن معايير الجماعه .

ويرى البورت أن هناك مجموعه من الخصائص الشخصيه التي تحقق للفرد المستوى المناسب من الحاله النفسيه والذهنيه التي يطلق عليها الروح المعنويه وأهمها ما يلي : —

١ — قيم الفرد ومعتقداته : الفرد الذى تبنى حياته على قيم ومعتقدات راسخه تجعل حياته ذات قيمه الامر الذى يجعله قادرا على مواجهه مطالب الحياه بثقه ودافعيه .

٢ — ادراك الفرد لاهميه وظيفته في تحقيق قيمه : فعلى الفرد أن يكون مدركا لاهميه ما ينجزه في وظيفته كوسيله لتحقيق القيم التى يؤمن بها ويحاول الدفاع عنها .

٣ — اتساق قيم الفرد مع قيم الجماعه : من المهم لارتفاع مستوى الروح المعنويه للفرد أن قيمه ومبادؤه متصفه بصفه عامه مع قيم ومبادئ الجماعه التي ينتمي اليها، حيث يساعد ذلك على التنسيق بين أفراد الجماعه لتحديد الهدف المشترك والسعي لتحقيقه(*) .

وفي حين يريد « كاتز » أن الروح المعنوية تتعلق بعاملين رئيسيين هما :

الأول — وجود هدف مشترك لافراد الجماعه .

(*) عبد الرحمن عبد الباقي عمر : دراسات في العلاقات الانسانيه، دار التراث العربي، ١٩٧٥ ص ١٥٣ .

الثاني – وجود خطه مقبوله اجتماعيا لتحقيق ذلك الهدف .

ويؤكد «ماير» على العوامل الاربعه التاليه كمقومات أساسيه لرفع الروح المعنويه في الجماعه :

١ – روح الفريق .

٢ – التماسك بين أفراد الجماعه .

٣ – الحماس للعمل .

٤ – مقاومه الاحباط .

ويفترض أن الجماعات التي ترفع معنوياتها تحقق أهدافها بحد أدنى من الخلاف الداخلي، وأن ما يدفعهم لانجاز أعمالهم دافع ايجابي (في رغبتهم انجازه) وليس دافع سلبي (خوفهم من عدم انجازه) أما الجماعات التي تخفض معنويتها فينتشر فيها الخمول، وأنخفاض الدافع للعمل، وتتعدد فيها الخلافات والصراعات والغيره والتنافس ويسود التشاؤم بين أعضائها .

ويمكن القول بأن «الروح المعنوية» هي الحاله النفسيه والذهنيه التي تساعد الافراد على العمل معا كفريق متماسك بأقل قدر من الخلاف والصراع بينهم للوصول الى هدف مشترك متفق عليه ومرغوب فيه .

وهكذا فالروح المعنوية تعد مؤشراً إلى نمط العلاقات الانسانية التي تسود بين أفراد الجماعة، وكذا علاقاتهم بقادتهم أو رؤسائهم، بالاضافة إلى أحساس العامل بالرضا عن نفسه وعن عمله، وكثيراً يعتقد الأفراد أن الروح المعنوية تتوقف على مجرد زيادة الأجور، إلا أن العديد من التجارب

أوضحت أن شكوى العاملين لم تـزول بزيـادة أجورهم، ولذلك فقد اجريت البحوث حول العوامل التى تزيـد من الروح المعنوية للأفـراد تلخصهـا فيما يلى :

١ – وجود أهداف ايجابية تسعى الجماعة لتحقيقها.

٢ – أشباع حاجات الأفراد بمستوياتها المختلفة.

٣ – شعور الجماعة بالتقدم نحو أهدافها.

٤ – أتفاق مستوى طموح الجماعة مع قدرات الأفراد وأمكانياتهم.

٥ – المساواه بين الأعضاء فى المكاسب والتضحيات.

٦ – تماسك الجماعة وزيادة مشاعر الانتماء.

قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين(*) :

قامت وحدة البحوث النفسية والتربوية بالمركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ببحث هام، قاد فريق البحث فيه (الدكتور/ السيد محمد خيرى) حول قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمـال الصناعيين بهدف الكشف عن العوامل التى تؤدى إلى رفع أو خفض الروح المعنوية فى المجال الصناعى، وذلك بقصد العمل على تدعيم الأولى واستئصال أسباب الثانية. وقد أجريت الدراسة فى شركة النصر لصناعة الغزل والنسيج والتريكو بإمبابه.

وأجريت الدراسة على عينة إختيرت بالطريقة العشوائية المنتظمة عينة من ٤٠٠ عامل يمثلون الاقسام المختلفة، وبعد تحديد فريق البحث للمفاهيم الرئيسية تحديد اجرائياً قاموا بوضع عدد من الاسئلة فى استبيان مفتوح بقصد

التعرف على المواقف والأسئلة التى تكشف عن الروح المعنوية فى مجال الصناعة المصرية. وبعد تطبيق الاستبيان على عينة من مائه عامل بالشركة وتحليل مضمون الاستجابات وإجراءات التجارب بقصد التحقق من فهم عبارات المقياس وقدره الاسئلة على التمييز وصدق المقياس وثباته، ثم أعداد استبيان من ٨٠ سؤالاً توفرت له صفات المقياس الجيد. ثم طبق هذا المقياس على أفراد العينة الكلية بالطريقة الودية.

وقدرت درجة الروح المعنوية لكل عامل وكذا متوسطها لكل قسم من أقسام الشركة. ومن ثم أمكن تحديد الاقسام المرتفعة الروح المعنوية والاقسام المنخفضة، كما أمكن تحديد الفئات التى حصلت على درجات مرتفعه فى المقياس والفئات التى حصلت على درجات منخفضة. وقد كشف التحليل من وجود اربعه مكونات (عوامل) اساسية للروح المعنوية هى :

١ - العلاقات الانسانية : ويشتمل على الأمن فى العمل والثقة فى الادارة والتوحد مع الشركة والمكانة والتقدير وسلامه الاتصال ويسره والود والتعاون وعلاقه العامل بالمشرف.

٢ - العلاقة بالمستويات الاشرافية ويتضمن المتغيرات التالية : علاقة العامل بالمشرق، قدره الاشراف على تنظيم العمل، سلامه الاتصال ويسره، مزايا العاملين، كفاءة الادارة، الثقة فى الادارة.

٣ - كفاءة الأدارة ويشتمل على متغيرات : كفاءة الادارة، والثقة فى الادارة،

ومزايا العاملين، الاجر وفرص الترقى، سلامه الاتصال ويسره.

٤- العلاقة بالشركة : ويشتمل على متغيرات : التوحد مع الشركة اعراض الروح المعنوية و المكانة والتقدير.

وقام الباحثون بعد ذلك بدراسة العوامل المرتبطة بمستوى الروح العنوية وذلك بالمقارنة بين الاقسام المرتفعة في درجاتها على مقياس الروح المعنوية والاقسام المنخفضة في ذلك. وكذلك النتائج على أن هذه العوامل سوف تختلف بالنسبة للعامل عنها بالنسبة للمشرف أو رئيس القسم.

فالبنسبة للعامل : كشفت النتائج عن عاملى الذكاء والموقع فى البناء السوسيومترى داخل وخارج العمل، حيث كشفت نتائج الاختبار السوسيومترى عن تمايز الاقسام المرتفعه الروح المعنوية بعلاقات اجتماعية ثريه ومتعدده ومتماسكه داخل وخارج العمل، اذ تكثر العلاقات المتشابكه الموجبة وتقل النزعه الى التفكك والشلليه.

وتشابهت كذلك النتائج بالنسبة للمشرف ورئيس القسم فى عامل الذكاء، في حين كان لعامل ديناميات الشخصية كما يكشف عنها بأختبار اسقاطى (تفهم الموضوع).

أما بالنسبة للنتائج الخاصة بالمقارنه بين مرتفعى الروح المعنوية ومنخفض الروح المعنوية فى إدائهم على اختبارات الذكاء والشخصية فقد توصلت الباحثين فى نتائجهم الى ما يلى :

١ - إرتفاع ذكاء المشرفين ورؤساء الاقسام.

٢- ارتفاع ذكاء العمال نسبياً (في بعض الاقسام دون الاخرى).

٣- تميزهم بدرجات في بعد التماسك في البناء السوسيومترى.

٤- تميز المشرفين ورؤساء الاقسام ذوى المستويات المرتفعة في الروح المعنوية بحصولهم على مستويات أعلى في نضج الشخصية والسواء (كما كشف عنها تحليل استجابات المفحوصين على اختبار تفهم الموضوع).

كما يشير الباحثين إلى أن المجموعات ذات الروح المعنوية العالية هي التي يقل فيها التمارض والغياب بدون عذر والجزاءات وتقل نسب التالف في انتاجهم. وهي مؤشرات ترتبط بالانتاجية ارتباطاً وثيقاً.

وتتلخص نتائج البحث فيما يلي :

١- ارتباط الروح المعنوية الى حد ما بالذكاء وخاصة بالنسبة للقادة الرسميين، فالبحث الحالي أوضح هذه العلاقة الى حد كبير بالنسبة لرؤساء الاقسام والمشرفين، حيث اتضح أن ذكاء المشرفين ورؤساء الاقسام مرتفعى الروح المعنوية أعلى من ذكاء قرنائهم في الاقسام المنخفضة في روحها المعنوية. اما بالنسبة للعمال فلم تتأكد هذه النتيجة.

٢- وجود علاقة بين الروح المعنوية وتماسك الجماعة اذا اتضح أن الجماعات المرتفعة الروح المعنوية أكثر تماسكاً من الجماعات المنخفضة الروح المعنوية.

٣- وجود علاقة بين الروح المعنوية اتضح أن المشرفين الرسمى لجماعة العمال اذا اتضح أن المشرفين ورؤساء الاقسام ذات الروح المعنوية المرتفعة

دوو شخصيات ناضجة وسويه وعلى العكس من ذلحك مشرفو ورؤساء الاقسام المنخفضة الروح المعنوية(*).

قياس الروح المعنوية :

لا شك أن قياس الروح المعنوية من العمليات الصعبة وذلك نظراً لتعدد العوامل المكونة لها والمؤثرة فيها، فهي ظاهرة معقدة تشتمل في طياتها على عدد كبير من المتغيرات ومع ذلك فيوجد عدد من الطرق نذكر منها :

١ - الملاحظة :

قد يستخدم القائوين على ادارة المؤسسات الملاحظة كوسيلة للتعرف على الروح المعنوية للعمال، سواء كان ذلك عن طريق الملاحظة العابرة أو ملاحظة ادائهم اليومي وسلوكهم مع زملائهم، أو عن طريق التقارير التي يكتبها لهم المشرفون على العمال، أو عن طريق ملاحظة معدلات الانتاج أو معدلات الغياب.

٢ - التقارير الذاتية :

ويمكن استخدام التقارير الذاتية من العمال أنفسهم عن طريق اجاباتهم على استبيانات معينة تحتوى على مجموعة من الاسئلة التى تكشف عن الروح المعنوية لهم وذلك دون أن يسألوا عن اسمائهم كأن يرسلوها بالبريد أو

(*) السيد محمد خيرى وآخرون : قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين (عرض وتلخيص : سيد عبد العال).
في : قراءات علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، أعداد : لويس كامل مكيله : المجلد الثالث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩.

بوصفها فى صناديق معينة، على أن تحلل هذه الاستجابات تحليلاً علمياً.

٣- المقابلات الشخصية :

حيث يقوم بها متخصصون يعرفون من العمال اسباب ارتفاع أو انخفاض روحهم المعنوية، وإن كانت مخاوف العمال سوف تزداد تجاه ما يصرحون به من أراء حول رؤسائهم أو المؤسسات التي يعملون فيها.

٤- المقاييس المقننة :

ويمكن استخدام الاستفتاءات الخاصة بإستطلاع الرأى أو مقاييس الأتجاها نحو العمل أو نحو الجماعة أو نحو الرؤساء ، وتستخدم فى ذلك مجموعة من العبارات التي يجيب عليها العامل بالقبول أو الرفض أو بالتأييد أو المعارضة.

وفيما يلي الابعاد التي وضع على أساسها مقياس الروح المعنوية في البحث المشار اليه(*) :

١- قدرة الاشراف على تنظيم العمل وتوفير متطلباته :

يقصد بها قدره المشرف على تنظيم القسم واداراته وما الى ذلك من اعمال فنيه مخصه.

٢- الأجر وفرص الترقي : ويقصد بهما :

المستوى المادى للحرفة، أى مقدار ما يتقاضاه العامل من مال في فترة محدده، ثم أحتمال نقله من مستوى إلى مستوى أعلى في العمل.

(*) السيد محمد خيرى وزملاؤه : مرجع سابق، ص ٢٧٨.

٣- مزايا العاملين : ويقصد بها :

كل ما تقدمه الشركة للعامل من خدمات غير مجبر على ادائها.

٤- الود والتعاون بين العاملين : ويقصد به :

العلاقة الانسانية الحميمه بين العمال بعضهم ببعض.

٥- علاقة العمال بالمشرف : ويقصد به :

اسلوب تعامل العامل مع رئيسه المباشر ومدى معامله رئيسه المباشر له في نفس الوقت، ويدخل في ذلك اتجاهات العمال نحو المشرف.

٦- الثقة في الاداره : ويقصد بها :

شعور العامل بعداله الاداره ورغبتها الصادقه في تحقيق مصلحتهم.

٧- كفاءة الاداره : ويقصد بها :

قدرة الادارة على تصريف الامور تصريفا حسنا والبت في مشكلات العمل بطريقة تتفق مع ظروف الموقف.

٨- سلامة الاتصال ويسره : ويقصد به :

قدرة نظام المؤسسة على نقل ملاحظات وأراء القاعدة العمالية الى المستويات العليا من النظام من ناحية، كما يعنى قدره نظام المؤسسة على نقل آراء وتعليمات القادة والمشرفين من المستويات العليا الى أفراد القاعدة العمالية من الناحية الأخرى.

٩- المكانة والتقدير : ويقصد بها :

شعور العامل بأنه وضع فى المركز المناسب وأنه يحظى بإهتمام الرؤساء والزملاء.

١٠- الاطمئنان فى العمل : ويقصد به :

شعور العامل بالأطمئنان والاستقرار فى العمل.

١١- التوحد مع الشركة : ويقصد به :

اهتمام العامل بمصالح الشركة وتمثل أهدافها.

١٢- اعراض الروح المعنوية : ويقصد بها :

الاعراض الخارجية التى تظهر على العامل نتيجة ضعف الروح المعنوية مثل الشعور بالتعب والاجهاد والشعور بالصداع أثناء العمل وما إلى ذلك من اعراض سيكوسوماتية.

الفصل الخامس

الضغوط النفسية في العمل

- مقدمة.
- مفهوم الضغوط النفسية.
- عناصر الضغوط.
- المعتقدات الخاطئة حول الضغوط.
- أمثلة للضغوط:
- مصادر ومسببات الضغوط في العمل.
- الآثار السلبية التي تحدثها الضغوط.
- استراتيجيات التكيف مع المواقف الضاغطة.
- العمليات المعرفية والسلوكية لتحمل الضغوط
- الاستراتيجيات الفردية والتنظيمية في مواجهة الضغوط.
- حالة دراسية للتحليل.

الضغوط النفسية فى العمل

مقدمة:

مع تزايد سرعة المواقف الحياتية وتلاحق أحداثها فى ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقدم التكنولوجى المذهل فى عالم الاتصالات والحاسب الآلى وتعقد أساليب الحياة وعدم بساطتها، تزايدت ضغوط الحياة بكل مكوناتها العلمية والعملية حتى أصبح يطلق على هذا العصر مترادفات عصر السرعة - عصر القلق - عصر الضغوط النفسية.

وفى ضوء هذه الخصائص العصرية لتلك الحقبة التاريخية وما تفرضه من تنامى سريع ومتلاحق كل يوم، بات من الضرورات بمكان تصدى علماء النفس كل فى مجاله - (التربوى - الصناعى - التجارى - ....) - إلى الدراسة الفاحصة لظاهرة الضغوط النفسية الأسباب، وسبل واستراتيجيات الوقاية منها، والأعراض الناجمة عنها وغيرها من العوامل المرتبطة بهذا المتغير النفسى الهام.

مفهوم الضغوط النفسية:

يعتبر سيلى Selye عالم الغدد الصماء فى جامعة مونتريال هو أول من قدم مفهوم الضغوط إلى الحياة العملية، وذكر أن الضغوط لها دور هام فى إحداث معدل عال من الإنهاك والإنفعال الذى يصيب الجسم، فأى إصابة جسمية أو حالة انفعالية غير سارة كالقلق والإحباط والتعب لها علاقة بتلك الضغوط. (Allen, R J., 1983)

فالضغط يمثل نوع من التأثير النفسى أو المادى على الفرد فى موقف ما يجعله فى حالة عدم توازن نفسى أو انفعالى أو فسيولوجى أو معرفى أو اجتماعى أو أدائى بصورة تؤثر على سلوكه تجاه المواقف الضاغطة التى

تواجهه. وذلك بالاستجابة غير المحددة للمواقف (ايجابية أو سلبية) وفقاً لنوع المثير أو طبيعة الاستثارة (سواء كانت ذات طابع ايجابي مفرح للفرد مثل النجاح أو ذات طابع سلبي محزن للفرد مثل الرسوب أو الفشل أو مرض أحد الأقارب).

وتتعدد مفاهيم الضغوط وتختلف باختلاف مناحي اهتمامات الباحثين في المجالات المختلفة أو باختلاف النظرة إليها من حيث مصدرها (مسبباتها) أو نتائجها وآثارها، أو من حيث الخلفية النظرية التي ينطلق منها الباحث.

ففي المجال الطبي نجد مفهوم ضغط الدم وفي المجال النفسي نجد مفهوم الضغط النفسي وفي مجال العمل نجد مفهوم ضغوط العمل (أو الضغوط المهنية) وفي مجال الإدارة نجد مفهوم الضغوط الإدارية وعليه فليس هناك تعريف واحد يتفق عليه الباحثون في كافة المجالات وأنها تعكس جميعاً حالة الفرد الناتجة عن عدم التوازن بين مطالب الموقف الضاغط ،قدرته على الاستجابة تجاه هذا الموقف وما يصاحب ذلك من مظاهر سلبية.

عناصر الضغوط:

يرى سيزلاجي ووالاس Szilagyi & Wallace (١٩٨٧ ص ١٩٥) أن خبرة الضغوط النفسية لدى الفرد في مجال العمل تنشأ عنها حالة عدم اتزان نفسي أو فسيولوجي أو اجتماعي وتتحدد هذه الحالة من خلال ثلاث عناصر للضغوط النفسية في مجال العمل وهي:

الأول: عنصر المثير: ويمثل القوى المسببة للضغط والتي تفضي إلى الشعور بالضغط النفسي وقد تأتي من البيئة أو منظمة العمل أو الفرد ذاته. مثال لذلك تعطل المعدة أو الآلة الرئيسية في وقت حرج يمثل عاملاً مثيراً أو موقفاً ضاغطاً لمراقب الإنتاج.

الثاني: عنصر الاستجابة: ويتضمن عامل الاستجابة ردود فعل نفسية، أو

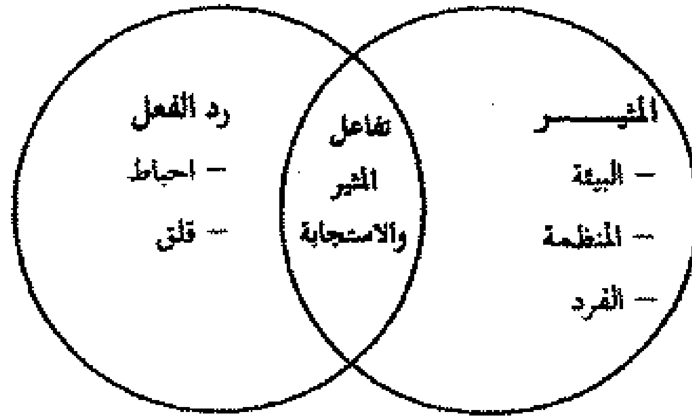
جسمية، أو سلوكية تجاه الموقف الضاغط وهناك على الأقل استجابتان للضغط تلاحظان كثيراً هي:

- الاحباط الذى يحدث لوجود عائق بين السلوك والهدف الموجه له.

- القلق (الحصر النفسي) وهو يمثل الإحساس بعدم الاستعداد للاستجابة بصورة ملائمة في بعض المواقف مثل حالة الطالب الذى يشك أنه ذاكر بقدر كافٍ للامتحان.

الثالث: عنصر التفاعل: من العوامل المثيرة للضغط والاستجابة له وهذا التفاعل مركب من تفاعل عوامل البيئة والعوامل التنظيمية بالمؤسسة والمشاعر الشخصية وما يترتب عليها من استجابات وانفعالات.

عناصر الضغط



المعتقدات الخاطئة حول الضغوط:

يشير لطفي عبد الباسط (١٩٩٤) إلى أن هناك عدد من المعتقدات الخاطئة لدى البعض حول مفهوم الضغوط وعمليات تحملها منها:

١ – أن الضغوط ضارة في جميع أحوالها، بل يمكن القول أن هناك ما يمكن تسميته بالضغوط الايجابية تساهم في تحسن الأداء، وتفيد في

الاستعداد للتحمل وتوجه الانتباه نحو الحاجة إلى إعادة تقدير ومواجهة الموقف بما لايتعارض مع الآخرين، بل أن ضغوط هذا النوع يمكن أن تضيف متعة للحياة.

٢- أن الهدف من إدارة ومواجهة الضغط يجب أن تتركز حول اقصائه. وبالطبع فهو اعتقاد خاطئ. فلقد أشار هانز سيلى Sely. H (١٩٨٠) إلى أن الموت هو التحرر التام من الضغط فكون المرء بدون ضغوط، فإن هذا يعني الموت.

٣- ضرورة مضاعفة الفرد لمجهوداته لمواجهة وتحمل الموقف الضاغط. ويمكن القول أن لكل فرد قيود على التوافق في ضوء إمكاناته ومخزون عمليات التحمل لديه، فإن تجاوز الضغط الحد الأعلى لهذه الامكانات عندها تنتهي مرحلة المقاومة، ويدخل الفرد مرحلة الاستنزاف الانفعالي. ومن جهة أخرى فإن زيادة الجهد (الفعل) في مواجهة الضغط قد لايكون الأسلوب الصحيح في جميع الأحوال فقد يقتضي الموقف الترتيب وإعادة التقدير والتركيز على الجوانب الايجابية للموقف. (لطفي عبد الباسط، ١٩٩٤، ص ص ٤ - ٥).

*** نوعية الضغوط وفقاً لمدى الحاجة إليها:**

١ - **ضغط حميد:** وهو ضغط لازم تستلزمه خصائص النشاط وتتطلبه طبيعة العمل وذلك لقهر أى تكاسل أو تخاذل في الأداء بحيث لايزيد عن ما هو مطلوب من إثارة الدافعية وبث الحيوية والنشاط داخل الفرد وينمى لدى الفرد القدرة على العمل الذاتى ولايقل عن ما هو مطلوب فيصبح عديم التأثير وقليل الجدوى.

٢ - **ضغط ضار:** يعتبر الضغط ضار إذا ما زاد عن قوة إحتمال الفرد التى تدفعه إلى العمل والابتكار ويؤدى به إلى عدم التوافق النفسى

والانفعالى والاكتئاب والقلق والاحساس بالإحباط والعدوان وتحقير الذات والاعتمادية على الآخرين.

أمثلة للضغوط:

١ – عندما يطلب الأستاذ من طلابه الاستعداد لامتحان فى وقت ضيق.

٢ – عندما يكتشف العامل أن أدائه أو إنتاجيته ضعيفة مقارنة بزملائه الذين يمارسون نفس العمل.

٣ – تعدد مطالب ومهام الوظيفة فى الوقت الذى لايستطيع الموظف أو المدير القيام بها على الوجه المطلوب.

٤ – عندما يخفق الطالب في الحصول على مستوى نجاح يرغبه.

٥ – عندما يتعرض المدير لضغوط العلاقات الإنسانية فى تقييم أداء مرؤوسيه.

٦ – المشاحنات والتوترات الناجمة عن سؤ الفهم أو سؤ التقدير من جانب الفرد أو المدير.

٧ – حينما يفتقد الفرد إلى مهارة إدارة الوقت فى مواقف يعتمد نجاحه فيها على عنصر الزمن مثل الامتحان أو الإنجاز الأكاديمى أو الإنجاز المهنى.

٨ – حينما يفتقد الفرد إلى مهارة إدارة الأزمات فى مواقف الأزمات.

٩ – حينما يفتقد الفرد إلى التوقعات السليمة والواقعية فى التفكير.

مصادر ومسببات الضغوط فى العمل:

هناك العديد من المصادر التى تسبب ضغوط العمل ومنها:

١ – متطلبات العمل وتشتمل: تطور ونمو المهنة ومستويات العمل المهنى المختلفة (سلم الترقى) وزيادة كمية العمل بصورة تشكل عبء لدى الفرد.

٢- صراع الدور الذى يلعبه الفرد. فهو مرسل خارجى ومرسل داخلى ومستقبل داخلى ومستقبل خارجى سواء من بيئة العمل أو البيئة الإشرافية أو الاجتماعية وهذا كله يتطلب تنسيق وإحداث عمليات اتصال جيدة، كذلك تداخل الدور الشخصى مع الدور الذى يتطلبه العمل بصورة متعارضة.

٣- المسئولية عن الآخرين: فاحساس المدير أنه مسئول عن آخرين يمثل ضغط فى حد ذاته.

٤- العلاقات الشخصية السلبية وانعكاساتها على لعب الدور القيادى.

٥- غموض الدور الذى يناط بالفرد أن يلعبه يمثل عليه ضغط، نظراً لافتقاره إلى عنصر الخبرة أو الفهم أو السعة العقلية أو نقص فى المعلومات وخلافه.

٦- فقدان المشاركة فى اتخاذ القرارات أو الأفتقار إلى التأييد والدعم الاجتماعى فى اتخاذ القرارات أو حول القرارات المتخذة.

٧- وجود مشكلات فنية أو تكنولوجية ونقص المهارات الوظيفية التدريبية للتعامل معها.

٨- الكثافة الاجتماعية فى مجال العمل بصورة تفوق الحيز النفسى أو الاجتماعى الذى يحتمله الفرد.

٩- المؤثرات المادية فى بيئة العمل مثل الضوضاء والموجات الصوتية العالية والحرارة والروائح الكريهة والإنارة الخافتة أو المتوهجة والتصميم المعمارى والهندسى لبيئة العمل، والافتقار إلى النواحى الجمالية فى تصميم وإعداد غرف ومكاتب الأعمال.

١٠- العائد المادى: حيث أن العائد المادى إذا لم يكن مجزياً أصبح يمثل ضغط نفسى لدى الفرد القائم بالعمل.

١١- العبء الكيفي للعمل: وينشأ حينما يكون هناك تباين في إدراك العاملين بين متطلبات العمل وما يطلب منهم فعلاً. وعدم وجود متطلبات ابتكارية تساعد على حل المشكلات.

١٢- ضغوط الجماعة: وتمثل العلاقة الضعيفة بزملاء العمل والمرؤسين والمدير.

١٣- ضغوط تنظيمية: وتشمل الافتقار إلى سياسات واضحة في اتخاذ القرارات ونظم المشاركة والتخطيط وعدم مرونة الهياكل الوظيفية ونظام الثواب والعقاب.

الآثار السلبية التي تحدثها الضغوط:

١- آثار نفسية واجتماعية: وتشمل التدخين والأدمان والانحراف السلوكي وفقدان الإلتزام بالقوانين وغياب الوازع الأخلاقي. واضطرابات في النوم والقلق والتوتر والاكتئاب وكثرة المشاجرات العائلية الغضب، سرعة الاستثارة، التشاؤم.

٢- آثار صحية:

حيث أن تعرض الفرد إلى استنفار انفعالي يزيد عن قدرته على التحمل قد يصاب بأمراض صحية خطيرة مثل الصراع المستمر والذبحة الصدرية وعدم انتظام معدلات ضربات القلب وأمراض الكبد والرئة وأمراض الجهاز العصبي المختلفة. وارتفاع ضغط الدم، وزيادة نسبة الكوليسترول.

٣- الآثار التنظيمية للضغوط:

أ- الآثار المباشرة مثل الغياب عن العمل أو التأخر في الحضور إليه وكثرة الشكاوى والتظلمات وزيادة معدل دوران العمل (ترك العمل) ونقصان كمية الإنتاج أو انخفاض جودة المنتج وكثرة الحوادث وتوقف الآلات.

ب- الآثار غير المباشرة مثل فقدان الروح المعنوية والحماس للعمل وعدم الرضا عن المهنة، وقلة عمليات الاتصال المباشر.

٤- الأحتراق النفسي:

وهو يمثل حالة من الاستنزاف الانفعالى نتيجة الاستثارة الزائدة عن حد الاحتمال والناجمة عن عدم وجود أساليب تكيفيه لدى الفرد لمواجهة الضغوط التى يتعرض لها مع زيادة شدتها ووقعها النفسى الأليم عليه، كما يشير إلى التغيرات السلبية فى علاقات الفرد واتجاهاته نحو الآخرين بسبب المتطلبات الانفعالية الزائدة عن حد الاحتمال.

استراتيجيات التكيف مع المواقف الضاغطة:

قياساً على حاجات الأتزان الفسيولوجى لدى الأفراد فإن هناك حاجة للاتزان النفسى والاجتماعى والعقلى حينما يقابل الفرد موقفاً ضاغطاً أو حدثاً يؤدى إلى حالة عدم اتزان فى السلوك والتفكير، ومن ثم يتولد لديه مجموعة من استراتيجيات التصدى أو التكيف مع المواقف الضاغطة حتى يعود إلى حالة الإتزان النفسى أو الاجتماعى أو العقلى وتصنف هذه الاستراتيجيات فى بعدين: (فى رجب على شعبان، ١٩٩٥، ١١٢)

أولاً: استراتيجيات التكيف الإقدامية:

وتميز الأفراد ذوى الاستراتيجيات الإقدامية تصديهم للموقف الضغط من خلال أربعة أساليب هى:

١- استراتيجية التحليل المنطقى:

وفيها يتبع الفرد أسلوب التحليل المنطقى للموقف الضاغط بغية فهمه والتهيؤ الذهنى له ولمترتباته.

٢- استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي للموقف:

حيث يحاول الفرد معرفياً استجلاء غموض الموقف الضاغط وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع محاولة استمرار تقبل الواقع كما هو.

٣- استراتيجية البحث عن المعلومات والمساعدة:

حيث يحاول الفرد البحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط وطلب المساعدة من الآخرين أو مؤسسات المجتمع المتوقع ارتباطها بالموقف الضاغط .

٤- استراتيجية حل المشكلة:

من خلال التصدى المباشر للأزمة ولتداعياتها.

ثانيا: استراتيجيات التكيف الإحجامية:

يتميز الأفراد ذوى الاستراتيجيات الإحجامية تكيفهم مع الموقف الضاغط من خلال أربعة أساليب هى:

١- استراتيجية الإحجام المعرفى:

ويلجأ إليها الفرد لتجنب التفكير الواقعى والممكن مع الموقف الضاغط أو فيه.

٢- استراتيجية التقبل الاستسلامى:

ويلجأ إليها الفرد لترويض نفسه على تقبل الأزمة أو الموقف الضاغط.

٣- استراتيجية البحث عن الإثابات أو المكافآت البديلة:

وذلك عن طريق الاشتراك فى أنشطة بديلة ومحاولة الاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيداً عن مواجهة الأزمة أو الموقف الضاغط.

٤ – استراتيجية التنفيس والتفريغ الانفعالي:

وذلك بالتعبير اللفظي عن المشاعر السلبية غير السارة، وفعلياً عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر.

العمليات المعرفية والسلوكية لتحمل الضغوط:

ينظر إلى عمليات تحمل الضغوط على أنها مجموعة النشاطات أو الاستراتيجيات السلوكية أو المعرفية التي يسعى الفرد من خلالها إلى تطويع الموقف الضاغط وحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها. وقد صنفت هذه العمليات إلى خمس فئات هي بإيجاز: (أنظر: لطفي عبد الباسط إبراهيم، ١٩٩٤، ص ص ٦ – ٩)

(أ) العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة:

١) **الفعل النشط:** (المبادأة) بأفعال نشطة لمواجهة المشكلة.

٢) **التريث:** محاولة الفرد عدم التسرع وإجبار ذاته على الانتظار إلى الوقت المناسب والاستفادة من خبراته السابقة لتحقيق فهم أفضل لمواجهة الموقف الضاغط.

(ب) العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال:

١) **السلبية:** ويمثل نقص جهد الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط وممارسة أنشطة أخرى بغرض التخفيف من التوتر الناجم عن الموقف الضاغط.

٢) **عزل الذات:** وتتمثل في محاولة الفرد إخفاء ما يشعر به والابتعاد عما يذكره بالموقف الضاغط.

٣) **التنفيس الانفعالي:** ويتمثل في قيام الفرد بأفعال وأنشطة أخرى قد لا يجيدها أصلا لتفريغ مشاعر.

(جـ) **العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة:**

١) **إعادة التفسير الايجابي للموقف الضاغط.**

٢) **خداع الذات** وإنكار الفرد للواقع الذى يفرضه الموقف الضاغط وتجاهل خطورة الموقف ورفض الاعتراف بما حدث.

(د) **العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية:**

١) **القبول بالواقع** ومعايشته والاعتراف به.

٢) **الإنسحاب المعرفي:** حيث يستغرق الفرد في أحلام اليقظة ويفكر في أشياء بعيدة عن الموقف الضاغط.

٣) **التفكير الايجابي** في الموقف الضاغط وتمنى تحسن الموقف وزوال المشكلة.

(هـ) **العمليات السلوكية المعرفية وتشمل:**

١) **البحث عن المعلومات والتأييد الاجتماعي** بغرض النصيحة والمساعدة ولفهم الأفضل لطبيعة وعناصر الموقف الضاغط.

٢) **التحول إلى الدين** حيث يكثر الفرد من الدعاء وممارسة العبادات كمصدراً للدعم الروحي والانفعالي لتجاوز الموقف الضاغط.

الاحتراق النفسي

Burnout

من خلال الدراسات النفسية العديدة والمتعمقة في مجال دراسة المظاهر السلبية للضغوط النفسية للعاملين في القطاعات الخدمية في المجتمع جاءت أهمية دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي كواحدة من المظاهر السلبية للاستجابة للضغوط النفسية. فهناك استراتيجيات للتكيف مع الضغوط (الأقدامية منها والإحجامية – سلوكية أم معرفية) إذا لم يكن لدى الفرد الرصيد السلوكي أو المعرفي الكافي من هذه الاستراتيجيات للتكيف مع الموقف الضاغط يصبح عرضة لما يسمى بالأحتراق النفسي نظراً لوصوله إلى مستوى الاستنفاذ الإنفعالي نتيجة غياب استراتيجية تكيف أو استراتيجيات تكيف لديه تعينه على امتصاص حالة التوتر الانفعالي وتعيد لديه حالة الإتزان المعرفي أو الاجتماعي أو الفسيولوجي أو الانفعالي التي كان عليها قبل ممارسة الضغوط عليه من عوامل البيئة الخارجية أو الداخلية التي يمثلها الشخص ذاته وفقاً لطبيعة ونوع الضغط (معرفي – انفعالي – اجتماعي – مهني ...).

ومعنى ذلك أنه ليس بالضرورة أن يتبع الضغوط النفسية وحالات التوتر عملية الأحتراق النفسي طالما أن لدى الفرد ذخيرة وافية من استراتيجيات التكيف مع المواقف الضاغطة تحول دون تدني مستوى معنوياته وتجعله يتغلب على عوامل الإجهاد النفسي وتبلد المشاعر والشعور بالنقص في الإنجاز المهني أو الأكاديمي ومن ثم يتجاوز الفرد الظروف الضاغطة نتيجة لامتلاكه مهارات التكيف لمستوى الأحداث الضاغطة فلا يقع فريسة للأحتراق النفسي.

مفهوم الأحتراق النفسي:

الأحتراق النفسي كمفهوم يمثل الحالة التي يكون عليها الفرد حينما

يقع تحت ضغط داخلى لدوافع العطاء والإلتزام وتقف الظروف الخارجية (الخارجة عن إرادته ومركز التحكم لديه) — حائل دون هذا العطاء أو تحقيقه بالمستوى المرغوب مما يعوقه عن تحقيق ذاته والوصول بأداءتهم إلى أعلى مستوى مرغوب من النجاح. والحالة النفسية التى تصف الفرد فى هذا الموقف من الصراع بين الرغبة فى العطاء والإلتزام الداخلى ومعوقات الأداء الخارجية يطلق عليها مصطلح الأحتراق النفسى.

وعليه يمكن الخروج بمفهوم الأحتراق النفسى على أنه حالة استنفاذ انفعالى لطاقات الفرد الجسمية والعقلية والوجدانية والمهارية نتيجة لعوامل التوتر والتدهور الناجمة عن ضغوط نفسية أو مهنية أو اجتماعية أو معرفية ..

مظاهر الأحتراق النفسى:

الأحتراق النفسى يمثل استجابة للتوتر النفسى الناتج عن ضغوط العمل التى تتصل بالفرد مباشرة ومن أهم مظاهره ما يلى:

(١) الإجهاد الانفعالى:

ويمثل استنفاد المصادر العاطفية لدى العامل إلى المستوى الذى يعجز به عن العطاء.

(٢) تبلد المشاعر تجاه العمل:

وتمثل حالة العامل الذى ينشأ لديه شعور سلبى واتجاهات ساخرة نحو العمل، وهى مرتبطة نوعاً ما بالإجهاد الإنفعالى.

(٣) شعور النقص بالإنجاز:

ويمثل ميل العامل إلى تقويم ذاته بطريقة سلبية فيما يتعلق بعمله.

(٤) عدم الرضا الوظيفى.

(٥) انخفاض المستوى المدرك:

ويمثل انخفاض المستوى المدرك من قبل العامل للمساندة الإدارية له.

أساليب التوافق مع المواقف الضاغطة:

- إعادة بناء الموقف والتدريب على مواجهته:
- التمارين الرياضية للتخلص من التوتر.
- الراحة والاسترخاء.
- التأمل.
- الوعى الذاتى.
- التنفيس الانفعالى من خلال الأصدقاء.
- ممارسة الهوايات والاهتمامات الخارجية.
- تبنى استراتيجية معرفية أو سلوكية للتكيف مع الموقف الضاغط.

الاستراتيجيات الفردية والتنظيمية فى مواجهة الضغوط

(Szilagy, A. D & Wallace, M. J. 1987)

أ- الاستراتيجيات الفردية:

١ - الكشف الطبى:

يمثل الكشف الطبى الذى يجريه الطبيب مطلباً أساسياً - تقريباً - لأى برنامج لإدارة أو تخفيف وطأة الضغط إذ أن معرفة الحالة البدنية، وعادات التدخين وتناول الكحول والسجل الطبى لمرضى القلب والشرايين، والوراثة، تساعد فى معرفة الأسباب والآثار المحتملة للضغط.

٢ - التمارين الرياضية:

وقد تشمل النشاطات الفردية الأخرى التمارين الرياضية للتخلص من الضغط والتوتر. ومن الواضح أن انتشار أندية أو مراكز الصحة والتمرينات الرياضية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوعى بضرورة تخفيف تأثير الضغط.

٣- الراحة والاسترخاء:

ومن الممكن أن تكون طرق الاسترخاء البسيطة حتى لو كانت فى شكل متابعة أنماط التنفس لدى الفرد - فعالة فى تخفيف وطأة الضغط.

٤ - تنمية الاهتمامات الخارجية:

كما يمكن توجيه الضغط والتحكم فى تأثيره جزئياً بتنمية اهتمامات خارج محيط العمل مثل ممارسة الهوايات والنشاطات الخيرية.

٥- التأمل:

وهناك أساليب أخرى للسيطرة على الضغط بدأت تكتسب شعبية، من ضمنها التأمل: حيث يجلس الشخص مغمضاً عينيه ومصدراً صوتاً معيناً (مثل التعويذة أو الدعاء) لبضع دقائق لعدة مرات كل يوم ٢٤ ، وقد قيل:

إن هذه الطريقة تتيح للذهن إمكانية تجاوز التجارب الضاغطة يومياً، والوصول إلى حالة ذهنية أهدأ. ومع الانتقادات الموجهة لهذا الأسلوب، فإن المؤيدين له يدعون أن اتباعه قد يؤدى إلى انخفاض معدلات الإصابة بأمراض القلب، وضغط الدم، واستهلاك الأوكسجين.

٦ - التغذية المرتدة الحيوية:

وثمة أسلوب آخر نال الاستحسان وتعرض للنقد فى نفس الوقت وهو ما يسمى بالتغذية المرتدة الحيوية (Biofeedback) وهو طريقة لعرض أجهزة الجسم بصورة تدركها الحواس لمعالجته عن طريق توجيهها بالعقل الواعى - حيث يستطيع الشخص - باستخدام الحاسب الآلى المتطور وأساليب التسجيل المتطورة - إجراء تعديلات ملحوظة فى معدل ضربات قلبه، وضغط الدم، والموجات الدماغية. ويدعى المؤيدون لهذا الأسلوب أنه من الممكن أيضاً تعليم الأفراد التحكم فى بعض وظائف هذه الأعضاء.

٧- الوعى الذاتى:

وأخيراً، يتمثل أحد الأساليب البسيطة للتحكم فى الضغط - فى الوعى الذاتى، حيث يتوقف الإنسان ليتفحص ويراجع نفسه وحياته وعمله.

٨- البحث عن فرص عمل بديلة:

أما الحالات المزمنة، فمن الممكن التعامل مع الضغط بترك العمل فى المنظمة والبحث عن فرص عمل بديلة حيث تتمثل الطريقة الوحيدة للتخلص من الضغط، فى كثير من الأحيان، فى تغيير الموقف برمته.

ب- الاستراتيجيات التنظيمية:

تتضمن المداخل التنظيمية للتعامل مع الضغط نشاطات تنظيمية عديدة. فمن الممكن - مثلا - تحديد مسببات الضغط عن طريق برامج مطورة

للاختيار والتعيين، حيث تركز البرامج الحالية على التوافق بين الفرد والوظيفة على أساس المستوى التعليمي والخبرة والمهارات والتدريب. وقد بدأت بعض المنظمات في إجراء مقابلات مكثفة مع الموظفين الجدد لاكتشاف المشكلات التي قد تحدث في العمل.

وتتجه ثاني الاستراتيجيات نحو **التدريب المتطور**. فإلى جانب تدريب الموظف على المطلوب أداؤه وكيفية أدائه، تعمل بعض البرامج التدريبية على توعية الموظف بما يمكن أن يصادفه من مشكلات في العمل.

وهناك برامج تنظيمية عديدة للسيطرة على الضغط، ركزت على **إعادة تصميم الوظائف**، حيث يمكن - طبقاً للظروف المحيطة - إثراء الوظائف أو «تخفيض أعبائها» أو التناوب في أدائها من قبل العاملين أو إعادة تصميمها بشكل كامل مع التركيز مثلاً على النشاط الجماعي والمشاركة.

أخيراً استحدثت بعض المنظمات **برامج متكاملة لمساعدة العاملين** توفر الخدمات الطبية والعلاجية والنصح والاستشارة والاجراءات الوقائية، وعادة ما تكون مزودة باختصاصيين مثل الأطباء والاخصائيين النفسيين.

حالة دراسية للتحليل

مأخوذة من:

Trish Hall: "Demanding Pepse Co. in Attempting to Make Work for Managers", The Wall Street Journal, Oct. 23, 1984, p. 33.

الدافعية والوظائف وضغط العمل بشركة بيبسي كولا:

هل يمكن أن تصبح شركة بيبسي كولا المتحدة مكاناً أفضل للعمل دون أن تفقد ميزة التفوق التي جعلتها تحقق أرباحاً طائلة، كشركة تعمل في مجال الأغذية والمشروبات يبلغ رأسمالها ثمانية بلايين دولار؟ إن إدارة الشركة تعتقد ذلك. بالرغم من أن شركة بيبسي كولا تقدر السرعة في الانجاز والعناية الفائقة بمعايير الجودة التي جعلتها في موقع تنافسي كبير – إلا أنها قلقة بشأن الإرهاق وسط العاملين. ويقول اندرال بيرسون (Andral Pearson) رئيس الشركة: «على الأرجح أننا نستقطب أفراداً يسببون القرحة أكثر مما يصابون بها هم».

بناء على ذلك، قررت الشركة أن إبداء شئ من الاستحسان وتوفير الدعم أو المساندة سيكون ملائماً، ولكن لابد أن يكون ذلك في حدود معقولة حتى لايكون ذلك على حساب معايير الجودة. ويوضح السيد بيرسون ذلك بقوله: لقد آن الأوان للتركيز على مثل هذه «المسائل الرقيقة» لأن الشركة قد نهضت مؤخراً من كبوتها المالية. فالسوق المالية (وول ستريت) أصبحت تراقب أسهمها بانتباه شديد وبدأت مكاسبها المالية تتقدم إلى مستويات قياسية.

على أن الدافع الرئيسي قد ظهر في ربيع عام ١٩٨٤، حينما أبرز استقصاءان أجريا على ٤٧٠ مسئولاً كبيراً في الشركة – شواهد مزعجة عن الاغتراب. فكثير من المديرين يشكون من الاحساس بأنهم يعاملون كبشر،

وأنهم لايلمسون بما يجرى في الشركة ككل، ولايتم إطلاعهم على مستويات أدائهم الوظيفي. ونتيجة لذلك أبلغ بيرسون كبار مديريه، في اجتماع كبير بجزر البهاما، بضرورة توفير معلومات مرتدة للمرؤوسين وإظهار «اهتمام حقيقي» بهم.

على الرغم من أن الشركة لاتدعى أنها اتخذت خطوات كبيرة في هذا الشأن منذ ذلك الوقت، إلا أنها بدأت في تجريب وضع تنظيمي وصف بأنه يشجع الاتجاه الفردي على الجهود والتوجهات الجماعية.

ونظراً لعدم الدقة في وصف الوظائف بالشركة، فهناك تنافس داخلي حاد حيث يحصل الأفراد على قدر كبير من المسئولية بسرعة مما يفرض عليهم الوفاء بأهداف سنوية تتطلب قدراً كبيراً من العناية والدقة. وبذلك يحصل من يفلح في تحقيق تلك الأهداف على ترقيات سريعة إذ أن متوسط الفترة التي يقضيها الأفراد في الوظائف العليا، التي يبلغ عددها ٤٧٠ وظيفة، ١٨ شهراً فقط. وتقضي سياسة الشركة بأن يترك ٤٪ من كبار مديريها طوعا العمل بالشركة في كل عام، فيما يتم فصل ٤٪ أو ٥٪ منهم إضافة إلى العدد الذي يترك العمل اختيارياً. فقد ترك عشرة من كبار المديرين الذين يبلغ عددهم ٢٦ والمسجلين بالتقرير السنوى لعام ١٩٨٢ بصدور تقرير عام ١٩٨٣. وقد علق ميشيل لومباردو (Michael Lombar-do)، أحد المستشارين بمركز إعداد القيادات الخلاقة بكارولينا الشمالية والذي كان يقوم بدراسة إدارة الشركة بطلب منها، بقوله: «من الواضح أن هذا النوع من أنواع الحركة العنيفة وعدم الاستمرارية يزعزع استقرار الوضع».

ويغذي دوران العمل أيضاً شكوى مديري شركة بيبسي كولا، من أن التركيز الأساسي ينصب على النتائج قصيرة المدى. (فيما تصر الإدارة العليا

أن الوضع خلاف ذلك). ويقول بيتر طومسون (Peter Thompson)، أحد موظفي التسويق السابقين في الشركة والذي يعمل حالياً مديراً للعمليات في مؤسسة بادينغتون، «هناك لعبة ذكية تجرى في شركة بيبسي - فأسلوب الإدارة يتجه إلى تحقيق أعمال كبيرة في وقت قصير، على أنه من الصعوبة بمكان إنجاز أعمال طويلة المدى بهذه الطريقة». ومع ذلك، فهو يعتقد أن هناك تحولات تجرى في الشركة حيث يقول: «لقد أدركت الشركة الآن أن الناس في حاجة إلى البقاء لفترة أطول في الوظائف التي يعملون بها. وأعتقد أنهم أقروا بضرورة تنمية العاملين في الشركة وتطوير أعمالهم ونشاطاتهم بمعدل أبطأ مما كان».

مازالت بيبسيكو، من ناحية ثانية، بعيدة عن تحقيق هدفها بأن تصبح شركة «للمسار المهني» بحيث يبدأ الموظفون حياتهم العملية بها ويستمرون فيها حتى التقاعد. فالوعد بالترقي سريعاً فيها يجذب أفراداً طموحين ويتمتعون بروح المبادأة والنشاط من الشركات الأخرى، وكليات إدارة الأعمال المرموقة إلا أن قليلاً منهم يبقون لفترة طويلة.

ويقول كريس أرمسترونق (C. Armstrong)، أحد المديرين السابقين لشركة بيبسي ويشغل وظيفة نائب الرئيس للتخطيط الاستراتيجي بشركة هيرتس إحدى الشركات الفرعية لمؤسسة آر سي إيه (RCA)، «يقولون: إن هناك فرصاً وظيفية ممتازة وعديدة بشركة بيبسي إلا أن فرص التقدم الوظيفي محدودة جداً فيها».

من خلال نظام شركة بيبسي الذي يحث الناس على العمل في الوظائف وتركها «تستطيع أن تعد عاملين متميزين، ولكنك تكره بعضاً منهم على ترك الشركة دونما حاجة لذلك» هكذا يقول مايكل جوردن (M. Jordan)، مدير فرع فريتولي التابع للشركة. ويضيف «سيكون هناك دائماً

أناس يتركون العمل بالشركة سعياً إلى وظائف أفضل إلا أننا نميل إلى الاحتفاظ بمن لايترك الشركة ليصبح رئيساً لشركة أخرى».

تحاول شركة بيبسيكو، إلى هذا الحد، إقناع عامليها الذين يحققون إنجازات جذرية بأنها تهتم وتعنى بهم إلى جانب عناصرها البارزة التى تدفع العمل بالشركة إلى الأمام. وستحاول أن تعلم مثل هؤلاء العاملين بمسارات مستقبلهم الوظيفى الذى يتيح لهم التقدم والترقى، وقصر التغييرات الوظيفية على الوظائف التى تستدعى الحاجة إلى ذلك، تتجه الشركة إلى التركيز على قيمة التعلم والتدريب، وهى النشاطات الإدارية التى لاتكافأ فى الوقت الحاضر. أما فى المستقبل، فستتم الترقيات وتحديد الأجور، جزئياً، على أساس مدى نجاح أى مدير فى تنمية وتطوير المرؤوسين.

تأمل بيبسيكو، حسب رأى روجر كينج مدير شؤون العاملين بالشركة، أن تحقق كل ذلك دون إلحاق المديرين بدورات تدريبية فى مختبرات الحساسية، حيث يقول: «هناك كم هائل من الحلقات التدريبية التى (تغمس) الناس فيها ليعودوا خلواً من كل شائبة وهذا ما اسميه (بنظرية حوض الاستحمام للتدريب)، على أن المتدربين يعودون إلى حالتهم الأولى قبل التدريب، بعد مرور ساعتين فقط. ولذلك لم ينجح هذا الأسلوب التدريبى لعدم إمكانية نقل ما اكتسبته من معارف فى مجال التدريب إلى محيط العمل».

بدلاً من هذا التدريب يفضل كينج إجراء تعديلات فى مجال العمل، وإن كانت هذه التغييرات طفيفة، إلا أنها قد تؤدى إلى تعديل الاتجاهات والسلوك فى محيط العمل. ففيما مضى كانت توزع شيكات المكافآت، مثلاً، مع المصافحة وبضع كلمات تشجيعية، أما الآن، فيقوم المشرف بمراجعة الأداء ويحاول توضيح العوامل التى تحدد مقدار المكافأة.

ستتجه الشركة، عند النظر فى علاوة الجدارة السنوية، إلى الدقة فى تحديد أنماط السلوك التى يكافأ عليها العاملون حيث تم إعادة صياغة نماذج تلك العلاوات لهذا الغرض. وبدلاً من الخوض فى العموميات، تتناول النماذج ما يعمله المديرون يومياً ومدى فعاليتهم فى التخطيط للمدى الطويل، وما يتخذونه من تدابير لتطوير المرؤوسين، ومدى تقدم تطورهم الذاتى.

يقول السيد لومباردو، المستشار: «إن المعلومات المرتدة فى بيبسيكو شحيحة؛ لأن الأفراد لايبقون فى وظائفهم لفترة كافية تتيح فرصة إقامة العلاقات التى تشجع على ذلك، وأن الأفراد الذين تستقطبهم الشركة لايهتمون كثيراً بمثل هذه المسائل». ويقول فى هذا الخصوص «إن الأفراد الذين يتميزون بسرعة الحركة فى أداء العمل وبالانجاز يجدون المتعة فيما يؤدونه من عمل، ولذلك فإنهم لايخصصون جزءاً من وقتهم لإعطاء وتلقى معلومات مرتدة». فالتغييرات التى تمت لاترقى إلى أكثر من الضبط والتعديل. وإذا ما كانت هناك بعض الهفوات فهى لاتبدو واسعة الإنتشار». ويقول أحد المديرين أيضاً: «من الصعوبة بمكان القول بضرورة أن يكون الناس أكثر تمسكاً بقواعد السلوك والالتزام، ولكن طالما أن ذلك لايعنى مزيداً من الأعمال الكتابية الروتينية فلا اعتقد أن ذلك يشكل أى مشكلة».

وبالرغم من الشكوى حول شعور العاملين بعدم التقدير لجهودهم فإن قليلاً منهم يرحبون بالتحول المفاجئ للنظام البيروقراطى أو الاتجاه الأبوى للإدارة. وفى الواقع، فإن أغلب العناصر الطموحة فى بيبسيكو قد نجحت فى هذا الجو المشحون حيث يقول استانلى بيتر فروند (S. P. Freund)، أحد المستشارين بالشركة التى قامت بدراسة إيه تى آند تى (A T and T) واى بى ام (IBM) وزيروكس (xerox)،: «إنها أكثر الشركات التى عملنا بها توجهاً

نحو الإنتاج ومع ذلك، فهناك قدر كبير من الضغط». ويضيف، «لم أر أعداداً كبيرة من الناس تتعامل مع الضغط بارتياح مثلما هو الحال في بيبسيكو».

أسئلة إرشادية:

١- ما هي مصادر الضغوط في شركة بيبسكو؟

٢- على افتراض أن أداء الشركة في مستوى معقول، هل تنصح بالعمل على تخفيض الضغط وفق ما ذكر أم بتوضيح ما يتوقع بالنسبة للعاملين؟

٣- هل الضغط ظاهرة صحية أم سيئة بالنسبة لشركة بيبسيكو؟

٤- هل تقبل العمل في هذه الشركة؟

المراجـــع

السيد إبراهيم السمادونى (١٩٨٩):

تقدير المعلم للضغوط المهنية وعلاقته بوجهة الضبط الداخلى والخارجى وبعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس - الاسماعيلية، المؤتمر الثانى المعلم (١٩٨٩)، ص ص ٣٣٧ - ٣٦٦.

حمدى على الفرماوى (١٩٩٠):

مستوى ضغط المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، القاهرة - جامعة عين شمس، مركز دراسات الطفولة المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى.

على حسين بدارى (١٩٩٠):

الضغوط الدراسية وتحليل المسار فى علاقتها ببعض المتغيرات المتوترة فى التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس - جامعة المنيا - المجلد الثالث - العدد الرابع.

على عسكر وآخرون (١٩٨٦):

مدى تعرض معلموا المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسى، مجلة التربية - كلية التربية - جامعة الكويت، المجلد الثالث - العدد العاشر.

مشيرة اليوسفى (١٩٩٠):

ضغوط الحياة الموجبة والسالبة وضغوط عمل المعلم كمتنبئ للتوافق، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الرابع - المجلد الثالث.

لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤):

استجابات تلاميذ الصف الثانى الثانوى للمواقف الضاغطة دراسة للفروق بين الجنسين فى المدارس الحكومية والخاصة، مجلة كلية التربية،

جامعة المنصورة، العدد (٢٦)، ص ص ٣١ - ٦٢.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤)

مقياس عمليات تحمل الضغوط، القاهرة، الانجلو المصرية.

رجب علي شعبان محمد (١٩٩٥):

الفروق الجنسية والعمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة، مجلة علم النفس: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٣٤) السنة (٩).

ناصر محمد إبراهيم (١٩٩٥)

السلوك الإنساني والتنظيمي، الرياض، معهد الإدارة العليا.

Allen, R. J. (1983)

Human Stress: its nature and control. Minneopolis, Minnesata: Burgess publishing Montreal.

Szilagy, A. D & Wallace, M. J. (1987)

Organizational Behavior and Performance. London. Scott, Foresman and company.

Trish Hall (1984)

"Demanding Pepse Co. in Attempting to Make Work for Managers", The Wall Street Journal, Oct. 23.

الفصل السادس

الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي

المقصود بالرضا الوظيفي :

للعمل دور هام في إستمرار الحياة ونموها، فهو ذو قيمة عظيمة بالنسبة للافراد كما هو كذلك بالنسبة للمجتمعات والأمم . فهي للافراد وسيلة رئيسية لاشباع حاجاتهم وتحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي في العمل يقضون معظم أوقاتهم، ويحققون ذواتهم، ويشعرون بقيمتهم وأهميتهم ويشاركون في صناعة القرارات الخاصة بعملهم ويسهمون في تنفيذ تلك القرارات، فيجدون أو يتكاسلون، يتعاونون في بذل الجهد أو يتنافسون لتحقيق أقصى مالديهم، أو يتنازعون ويختلفون فيسيئون لانفسهم ولاعمالهم يبحثون عن أعمالهم فيخلصون لها، أو يرفضونها فلا يخلصون ولا ينجزون .

ويعد مفهوم الرضا الوظيفي أوالرضا عن الوظيفة من المفاهيم النفسية المرتبطة ببحوث التوافق والصحة النفسية للعامل ويعبر بشكل عام عن الرضا الوظيفي بأنه شعور ايجابي لدى الفرد نحو المنظمة التي يعمل فيها ونوع العمل الذي يؤديه ويقدم البعض تعريفا متكاملا بأنه الشعور الناشئ عن مجموعة الاتجاهات التي يكونها الفرد عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها والأجر الذي يحصل عليه، وعن فرص الترقي المتاحه مع مجموعه العمل التي ينتمي اليها، وعن الخدمات الاجتماعية التي تقدمها المنظمة له .

---

* شعبان السيسي : الرضا الوظيفي وعلاقته باشباع الحاجات الاساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، رسالة ماجستير موجوده بكلية التربية – جامعة الاسكندرية، ١٩٩٢ ص٢٥ .

***المفاهيم المرتبطة بمفهوم الرضا الوظيفي : –**

يقدم الباحثون عدداً من المفاهيم ذات الارتباط الوثيق بمفهوم الرضا الوظيفي نذكر منها ماتضمنته التعريفات العديده التي حددت خلال تعريف الرضا الوظيفي نذكر منها : –

١ – الرضا والشعور بالسعادة :

فالرضا يعبر عن شعور الفرد بالسعادة عندما يتحقق هدفه .

٢ – الرضا والتقبل :

حيث يعبر الرضا عن درجة تقبل الفرد لعمله أو لجانب معينَ منه .

٣ – الرضا والتكامل النفسي للفرد :

حيث يعبر الرضا عن حاله التكامل النفسي للفرد مع وظيفته ومدى مناسبة العمل لقدراته وميوله .

٤ – الرضا والتوقع :

فالرضا يتحقق عندما تتحقق توقعات الفرد نحو ما يحصل عليه من عائد .

٥ – الرضا ومستوى الطموح :

فالعمل الذي يحقق للفرد طموحاته يحقق له قدراً من الرضا عن ذلك العمل .

٦ – الرضا وأشباع الحاجات :

فأشباع الحاجات التي يشعر الفرد بإن هناك نقص في إشباعها يحقق له رضا عمله بإعتباره وسيله لاشباع تلك الحاجات .

قياس الرضا الوظيفي

توجد عدة أساليب للكشف عن درجه الرضا الوظيفي لدى الافراد منها :

١ - معدل دوران العماله :

ويقدر معدل دوران العماله في منظمة ما بعدد تاركي العمل في المنظمة بإختيارهم مقسوما على متوسط عدد العاملين في تلك المنظمة خلال فترة ما

ويقدر متوسط عدد العاملين على النحو التالي :

(عدد العاملين في أول المدة + عدد العاملين في آخر المدة) مقسوماً على أثنين .

ويمكن حساب هذه المعدل خلال فترة زمنية معينه ثلاث أشهر أوسته أشهر أو خلال سنة معينة .

ويجب الحذر من تبرير ارتفاع أو أنخفاض معدل دوران العماله على أساس عامل الرضا الوظيفي وحده بل هناك عوامل أخرى منها مثلا : -

- الرضا الوظيفي
- بدائل العمل المتاحه والتي تتوقف بدورها على المتغيرات الاقتصادية
- الجنس حيث من المعروف أن معدل دوران العمل بالنسبة للنساء في الغالب أعلى مما هو عليه لدى الرجال .

٢ - معدل الغياب :

ويقاس معدل الغياب بالصورة التالية :

معدل الغياب = عدد ساعات الغياب / عدد ساعات العمل الكلية .

ويمكن حساب هذا المعدل فى فترات متباينة تحددها ادارة المنظمة كل عام أو كل سته شهور فمثلا .وتفسير معدل الغياب يحتاج إلى معرفة شخصيه بالعامل فقد تكون راجعه الى .

- أسباب شخصية بالعامل نفسة

- عدم الرغبة فى العمل أو الملل بسبب عدم الرضا .

٣ - معدل حوادث العمل :

ويقاس معدل حوادث العمل على النحو التالى :

معدل حوادث العمل = عدد ساعات العمل المفقودة بسبب الحوادث
مقسوما على اجمالى ساعات العمل .

ويمكن تحويل هذا المعدل بصورة ثابته وقوية للمنظمة عن طريق ضرب هذا المعدل في الف لكي تحصل على معدل الحوادث لكل ألف ساعة عمل فعلى .

ويجب الحذر عند تفسير أسباب الحوادث التى قد تعود إلى :

- عدم الرضا قد يجعل العامل غير منتبه كثير الثورة وقليل التركيز أثناء العمل مما يفسر سبب وقوع الحوادث

- عدم التدريب الكافي للعمال يؤدى بدوره لعدم اتقان العامل الأمر الذى يؤدى الى مزيد من الحوادث

بسبب عدم كفاية اجهزة وأدوات الامن الصناعى

4 – معدل تعطل الماكينات :

ويقاس على النحو التالي :

معدل تعطل الماكينات = عدد ساعات العمل المفقودة نتيجة تعطل الماكينات/ اجمالي عدد ساعات العمل .

ويمكن ضرب هذه المعادلة في الف لتحصل على معدل تعطل الماكينات لكل ألف ساعه عمل ،وتتعدد الاسباب التي في ضوئها نفس ارتفاع معدل تعطل الماكينات نذكر منها :

- سوء صيانة الماكينات والمعدات
- عدم التدريب الكافي للعمال على الماكينات المسئولون عن تشغيلها
- عدم رضا العمال عن أعمالهم .

5 – معدل الانتاج المرفوض :

ويقاس بالمعادلة الاتية :

معدل الانتاج المرفوض = عدد الوحدات المرفوضة لسوء الجوده الاجمالي/ عدد الوحدات المنتجة .

ولا نستطيع تفسير ارتفاع هذا المعدل في ضوء مستوى رضا العاملين فقط بل هناك اسباب عديدة نذكر منها :

- سوء تصميم السلعة ذاتها .
- مشكلات في العملية الانتاجية ذاتها .

- عدم رضا العاملين عن أعمالهم .

ونتبه مرة أخرى أن لهذه المعدلات أسباب عديده يمكن أن ترجع لها أو تفسر في ضوئها تختلف بإختلاف المؤسسة المنتظمة أو الشركة، على أن عدم رضا العاملين سيظل وحده محتملا من بين تلك الاسباب .

العومل المؤثرة في الرضا الوظيفي

تتشابك وتتكامل العوامل التي يمكن توقع تأثيرها على الرضا الوظيفي للفرد إلا أننا على سبيل التوضيح لا التقسيم والفصل يمكن القول أنها تنتمي إلى قسمين رئيسين، يمكن أن نطلق على القسم الاول منها العوامل الذاتيه أو العوامل الشخصية والثاني يأتي تحت مسمى بيئه العمل ، ويعني ذلك أننا نستطيع التنبؤ بأن الرضا الوظيفي للفرد داله في تفاعل عنصرين أساسين هما خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل، وفيما يلي توضيح المكونات لكل عنصر من العنصرين .

أولاً : العوامل المرتبطة بيئته العمل :

ويقصد بها تلك العوامل أو الظروف التي يعمل في ظلها الفرد سواء كانت متعلقة بطبيعة الوظيفة التي يؤديها، وخصائص ومتطلبات العمل الذى يقوم به، أو طبيعة العلاقات الانسانية السائدة في جو العمل سواء كانت مع الزملاء أوالرؤساء، إشباعات العمل للحاجات الاساسية سواء كانت في شكل أجور أو حوافز أو فرص ترقي أو تدعيم لمكانه اجتماعية بالاضافة للعوامل الفيزيقية المرتبطة بجو العمل نفسه ، فيما يلي توضيح لتلك العوامل :

١ - عوامل مرتبطة بالوظيفة : وأهم هذه العوامل :

- الاجور والحوافز
- العلاقات الانسانية السائدة في محيط العمل .
- نمط الاشراف السائد في العمل .
- فرص الترقي المتاحة أمام العاملين .
- مدى شعور الافراد بالأمن الوظيفي
- الظروف الفيزيقية المحيطه .

وعلى الرغم من اختلاف الدراسات في المجتمعات المختلفة الغربية منها خاصة على مدى ما يحتله الاجر من مكانه بين هذه العوامل إلا أن عدداً كبيراً من الدراسات التي تجرى على الدول ذات المستوى الاقتصادى المنخفض تؤكد على أن الاجور سيظل في مقدمه محددات الرضا الوظيفي، حيث لا يتوقف أثر الاجرعلى مجرد اشباع الحاجات الفسيولوجية بل يتعداه الى مستوى الأمن، بالاضافة الى كونه رمزا للمكانه الاجتماعية والتقدير الاجتماعي .

وتأتي العوامل الانسانية في المرتبة الثانية بعد أن أظهرت الدراسات التي أجراها آلتو مايو (١٩٤٨) أهمية البعد الانساني في جو العمل كمحدد من محددات الرضا الوظيفي للأفراد .

وبعد ذلك يأتي نمط الاشراف أو جو ادارة العمل، حيث يصنف الباحثين المشرفين الى نمطين، نمط يتركز اهتمامه على العلاقات الانسانية

وحل مشكلات الافراد، ونمط يتركز اهتمامه على العمل واجراءاته، وتؤكد بعض الدرسات أن هناك علاقة قوية بين نمط الاشراف القائم على العلاقات الانسانية ومستوى الرضا الوظيفي للأفراد .

أما بالنسبة لعامل فرص الترقي المتاحة للأفراد ومدى تقدمهم الوظيفي، فتشير الدراسات إلى توقف تأثير هذا العامل في الرضا الوظيفي للفرد على متغير آخر وهو مستوى طموح الفرد وتوقعاته عن فرص الترقي المختلفة له. فكلما كان طموح الفرد وتوقعاته عن الترقية أكبر مما يتيحه جو العمل إنخفض رضا الفرد الوظيفي والعكس صحيح.

ويلعب إطمئنان الفرد على عمله وإستقراره فيه دوراً هاماً في درجة الرضا الوظيفي له، ويرتبط شعور الفرد بالأمن في عمله بالآتي:

- شعوره بأن عمله يرضى رؤسائه وأنه موضع تقدير وإحترام منهم.
- معرفته لواجباته ومسئولياته في عمله حتي يطمئن إلى سلامة موقفه وتصرفاته.
- ثبات النظم التى يعمل في ظلها كنظم الأجر ونظم الجزاءات.

وأخيراً فاللظروف الفيزيقية إسهام واضح في زيادة درجة الرضا الوظيفي للأفراد. حيث يؤكد الباحثين على تأثير الظروف الفيزيقية على قوة الجذب التي تربط الفرد بعمله .

ورغم سعي الباحثين لتحديد مقدار الإسهام الفعلي والمكانة التي يمكن أن يمتلكها كل عامل من هذه العوامل على حدة إلا أن الفصل بينها يصعب من مهمة الباحثين ويزيد من تباين النتائج حول دور كل منهم، فهي منظومة

متشابكة لا يؤثر أى منها على حدة بل يوثر ويتفاعل مع غيره فى تأثيره على حصيلة الرضا الوظيفى للفرد كما يتبدى فى معدلات قياسه وصور التعبير عنه لدى الأفراد.

٢ - عوامل تتعلق بطبيعة ومحتوى العمل:

وحول هذه العوامل يؤكد هرزبرج*(١٩٥٩) Herzberg التأثير العام لمجموعة العوامل المرتبطة بطبيعة العمل من خلال تقسيمه للعوامل المحددة للرضا الوظيفى الى نوعين من العوامل :

النوع الأول : يطلق علية العوامل الدافعه وهى العوامل المسئوله عن الرضا الوظيفى بمجموعه العوامل المتعلقة بطبيعة ومحتوى العمل مثل : الانجاز والمسئولية وتنوع مهام العمل، والسيطرة الذاتية المتاحة للفرد، واستيعاب العمل لقدرات الفرد وميوله وخبراته واهتماماته .

أما النوع الثانى : فأطلقت عليه العوامل العملية أو الوقائية وهى العوامل التى ترتبط بمنع مشاعر الاستياء كالاجور وظروف العمل، وجماعه العمل، والاشراف والترقيه .

ثانيا : العوامل المرتبطة بالفرد نفسه :

رغم أهمية العوامل المرتبطة بيئة العمل، إلا أن تأثير هذه العوامل سيظل تأثيراً ذاتيا يتوقف على بنيه شخصية الفرد وادراكاته البيئية بالاضافة الى خصائصه الدافعية ومن العوامل التى يؤكد الباحثين ارتباطها بالرضا الوظيفى ما يلى :

---

* إنظر : شعبان السيسى : مرجع سابق : ص٣٤ .

١ – إشباع الحاجات :

ومثل تفسير العلاقة بين الرضا وإشباع الحاجات من خلال ما يقدمه صقر عاشور (١٩٨٩)* حيث يحدد هذه العلاقة في العناصر الآتيه :

أ – الانسان له حاجات تسبب له حاله من توتر يزداد ذلك التوتر بزيادة الحاح هذه الحاجات في طلب الاشباع .

ب – توجد في بيئة العمل موضوعات يمكنها خفض ذلك التوتر واختزال الحاجه .

جـ – كل ما يساعد على خفض حده التوتر واختزال الحاجه يعد مصدراً لرضا الفرد .

د – مستوى رضا الفرد هو محصله التفاعل بين أشباعات الفرد لحاجاته في موقف معين ومدى النقص في اشباع تلك الحاجات

وحاول الباحثون تحديد أي من الحاجات يسهم بشكل أكثر فعاليه في زيادة درجه رضا الافراد عن أعمالهم، من تلك الحاجات الحاجة الى التقدير والاستقلال والحاجه الى تحقيق الذات ويؤكد هرزبرج (١٩٥٩) على أهمية اشباع حاجه تحقيق الذات ممثله في الانجاز والتقدم والسلطة كمؤثرات فعاله في رفع درجه الرضا الوظيفي لدى الافراد .

٢ – مستوى الطموح :

تؤكد الدراسات أن المشاعر المصاحبه لتحقيق الفرد لطموحاته وأهدافه سوف يتولد عنها درجه مرتفعه من الرضا حيث يعيش الفرد عاده في حاله من

التوتر يحاول فيها تحقيق أهدافه، والتي يضعها لنفسه بناء على تقديره لذاته وتقدير الاخرين له، محاولا الوصول الى تلك الاهداف .وهي غالبا في صورة مستويات أو مراتب كلما وصل الى مستوى منها يشعر بحالة من الارتياح والرضا، ما تلبس تلك الحاله حتى تزول بظهور أهداف جديدة ومستويات طموح تاليه، ثم يسعى لتحقيقها، وهكذا، وكلما تحقق هدف أو وصل الى مستوى طموح دفعه ذلك إلى زيادة جهده وزيادة رضاه عن عمله .

٣ – المستوى التعليمي :

تشير الدراسات الى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي للافراد تأخذ شكل علاقة عكسية فالأفراد ذوى المستوى التعليمي المرتفع يضعوا معايير عاليه لرضاهم الوظيفي، ويستخدموا لذلك جماعات مرجعيه عاليه المستوى مما يزيد من توقعاتهم، ويصعب مقابلتها في الواقع الفعلي، فينخفض رضاهم الوظيفي .

ورغم ذلك التفسير إلا أن عددا من الباحثين توصلوا الى نتائج مختلفه لذلك، فقد وجدوا أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي علاقة ايجابية، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد كلما زاد ما تحصل عليه الفرد من عائد سواء كان ذلك في شكله المادى أو المعنوى وادى ذلك بالتالي إلى زيادة الرضا الوظيفي لديه .

٤ – العمر :

يشير العلماء الى أن العلاقة بين عمر الافراد ورضاهم الوظيفي ليست علاقة خطيه بسيطه فهي على شكل حرف (U) فالافراد في بداية حياتهم

الوظيفية يكونون متحمسين ،ولديهم دوافع تحديه للعمل، ثم ما يلبث ذلك إلا أن يزول نتيجة لاختلاف توقعاتهم من واقع العمل، ويؤدى ذلك الى الانخفاض فى الرضا، ويظل ذلك التدنى فى مستوى رضا الافراد حتى نقطة معينه تأخذ فيها توقعات الفرد الشكل الواقعي ومعايشه الواقع، ممايزيد من تقبله لعمله في الوقت الذى يزيد ما يحصل عليه من عائد فيزداد رضاه الوظيفى :

وإن كان ذلك التفسير تعدل من وجهه نظر البعض إلا أن معظم الباحثين لا يقبل ذلك التفسير الذى يبسط العلاقة بين عمر الافراد ورضاهم عن عملهم . فيقدم البعض النموذج في الخطى كبديل حيث يقبلون بأن درجه الرضا تزيد بزيادة التوافق والاندماج في العمل فيزيد الرضا، والبعض يقول بأن ذلك ليس على إطلاقة بل يقف عند حدود عمرية معينه لا يزيد بعدها الرضا

وتشير نتائج عدد غير قليل من الدراسات الى عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفى للأفراد وعمرهم الزمنى .

٥ – الجنس :

توافرت نتائج الدراسات التى أجريت حول العلاقة بين جنس الافراد ورضاهم عن وظائفهم حيث أظهرت أن النساء أكثر رضا عن وظائفهم من الرجال ، وإن كانت هذه النقطه في حاجه الى تفسير موضوعي مقبول، إلا أن ذلك سيظل متوقفا على نتائج تلك الدراسات فى الميدان التربوى وعند حدود بعض جوانب الرضا الوظيفى فالرضا عن الاجر والرضا عن العلاقات الاجتماعية فقط ولم يمتد ليشتمل كل جوانب الرضا الوظيفى .

مراجع الفصل

أحمد محمد السنهوري: العلاقات العامة في مجالات الرعاية الاجتماعية، دار السعيد للطباعة والنشر،١٩٩٣.

السيد محمد خيرى وزملاؤه: قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين (عرض وتلخيص سيد عبد العال، في: قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، اعداد: لويس كامل مليكه، المجلد الثالث، الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٧٩).

سمير محمد يوسف: السلوك التنظيمي، كلية التجارة وجامعة طنطا (مذكرات غير منشورة)، ١٩٨٣.

سيد الهوارى: المدير الفعال، مكتبة عين شمس، ١٩٩٢.

سيد الهوارى: أسرار المدير الفعال، مكتبة عين شمس، ١٩٩٠.

شعبان السيسي: الرضا الوظيفي وعلاقته بإشباع الحاجات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، رسالة ماجستير، تربية الاسكندرية،١٩٩٢.

صالح الشبكشي: العلاقات الانسانية في الادارة، دار الفكر العربي (د.ت).

عبد الرحمن عبد الباقي عمر: دراسات في العلاقات الانسانية، دار التراث العربي،١٩٧٥.

علي أحمد علي: الصحة النفسية طريق السلام النفسي والسعاده والايجابيه، مكتبة عين شمس، (د.ت).

علي أحمد علي: الصحة النفسية أسسها ومشكلاتها ووسائل تحقيقها، مكتبة عين شمس،(د.ت).

: فهم وتطوير السلوك فى مجال العمل، مكتبة عين شمس، ١٩٧٨.

مصطفى سويف: علم النفس الحديث، الانجلو المصرية، ١٩٧٨.

الفصل السابع

التعلم الانسانى

التعلم وتطبيقاته

مقـــدمة

لعل من أبدع ما يميز الإنسان قدرته الفائقة على التعلم، ونقصد بالتعلم بوجه عام قدرة الإنسان على تبنى أنماط جديدة من السلوك، أو قدرته على تعديل ما هو قائم منها بالفعل، والذى يؤدى بدوره إلى التأثير على شكل أداء الفرد فى المستقبل وتبنيه لصيغ من الاتجاهات وأنساق من القيم بعد ذلك [1].

والتعلم هو أول نعمة أنعمها الله على الإنسان منذ خلق آدم عليه السلام، فالاستعداد للتعلم هو جوهر معنى خلافة الإنسان لله فى الأرض، وهو الاستعداد الذى تفوق به على الملائكة(٢)، وقد ورد ذلك صراحة فى قوله تعالى ﴿ وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إنى أعلم ما لا تعلمون * وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين * قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم ﴾ (البقرة ٣٠ - ٣٢) .

مـــاهية التـــعلم :

لانود أن ندخل فى تناول التعرفات المختلفة لمعنى التعلم وتفضيل بعضها أو اختيار أحد تلك التعريفات، ولذا يمكن تقديم بعض الخصائص التى

---

(١) بتصرف من : تشايلد : ص ٩١

(٢) فؤاد أبو حطب : نحو نموذج للتعلم المدرسى فى النظام الإسلامى، فى « دراسات تربوية » ص ٢٦٩ .

يمكن أن تميز عملية التعلم كعملية نفسية . وتتلخص هذه الخصائص فى

١ - أن التعلم يسفر عنه تغير فى السلوك .

٢ - أن التعلم يحدث كنتيجة للممارسة أو الخبرة، ولذا تستبعد مصادر التغير الأخرى مثل المرض أو النضج .

٣ - أن التعلم ينتج عنه تغير ثابت نسبياً فى السلوك، ولذا فيمكن استبعاد التغيرات الوقتية التى تصاحب التعب أو تعاطى العقاقير .

٤ - أن التعلم لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وهذا ما يوضح الفرق بين التعلم والأداء .

وهكذا يمكن الإشارة إلى التعلم باعتباره « عملية تغير دائم نسبياً فى سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة أو الخبرة ولا يلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليه من تغير الأداء (٢) .

ويمكن ترجمة موقف التعلم بلغة التجريب ففى ضوء مجموعة من المتغيرات التى يطلق على إحداها : المتغيرات المستقلة وأكثرها تمثيلاً فى موقف التعلم هى المثيرات وهى بمثابة ما يسبق الأداء، بالإضافة إلى مجموعة أخرى تناظر ما يطلق عليه بلغة التجريب المتغيرات التابعة وأقربها شبها فى موقف التعلم ما نطلق عليه الاستجابات وتمثل الأداء ذاته، بالإضافة إلى مجموعة ثالثة تتوسط بين المجموعتين السابقتين تسمى بالمتغيرات المتوسطة .

متغيرات البحث فى التعلم :

يستخدم المنهج التجريبى فى بحوث التعلم، ويتم فيه معالجة متغير أو أكثر معالجة منظمة تنظيماً جيداً، فى ظروف تجريبية مضبوطة، ثم ملاحظة أثر تلك

المعالجة . ويمكن تصنيف المتغيرات التي يتم التعامل معها في الموقف التجريبي إلى ثلاثة أنواع :

(١) المتغيرات المستقلة :

ويمثل تلك المجموعة « المتغيرات » التي تبدأ السلوك أو تسببه ومن أمثلتها

أ – المثيرات – التنبيهات Stimulation

حيث يبدأ الحدث السلوكي بتنبيه خارجي للكائن وينبعث من البيئة نتيجة لأي تغير فيها، وهو ما يطلق عليه « المثير » . وقد تكون تلك المثيرات طبيعية، وقد تكون شرطية، وقد تكون مثيرات حافزة وهي المثيرات التي تبدأ عملية التنبيه ولا تكملها، وقد تكون مثيرات محايدة . ويختلف العلماء حول مفهوم المثير اختلافات واضحة، فالبعض يعتبر المثير :

– جزء من البيئة أو تغيير في جزء منها .

– طاقة خارجية تؤثر على أعضاء الاستقبال وتستثيرها .

– أي مجموعة من الأحداث الفرضية داخل الكائن الحي، ويستدل عليه من سلوك الكائن الحي .

– أي تغيير يمكن تحديده في البيئة ويرتبط بسلوك معين .

ب – الدافعية

ويعد الدافع أحد المتغيرات التي تسبق الأداء، وتعبر الدوافع عن حجم الاستثارة النفسية التي تكمن داخل الفرد، والتي تحدث نتيجة لتفاعل الأحداث ومؤثرات بيئية خارجية مع أحداث أخرى داخل الفرد . على

سبيل المثال عند تحديد درجة دافعية مجموعة من فئران التجارب لتناول أو البحث من الطعام، تعود إلى عدد الساعات التى ظل خلالها الفأر محروماً من الطعام قبل أن يسمح له بذلك، وهو إجراء يمكن التحكم فيه قبل إجراء التجربة، ومعرفة أثره على سلوك الكائن .

(٢) المتغيرات التابعة :

ويمثلها مجموعة المتغيرات التى تتمثل فى السلوك أو الأداء أو مجموعة الاستجابات أو ردود الأفعال التى تصدر عن الإنسان .

والاستجابات التى تصدر عن الإنسان قد تكون فى صورة :

- استجابات لفظية أو عقلية أو حركية أو انفعالية أو فى شكل استجابات فسيولوجية .

- الاستجابات قد تكون خارجية كما فى الأقوال أو الأفعال وقد تكون داخلية غير ظاهرة كما فى التفكير أو العمليات النفسية .

(٣) المتغيرات المتوسطة :

وأحياناً نعبر عنها باستخدام مفهوم التكوين الفرضى، نفترض وجوده ونستدل على وجوده من الآثار والنتائج المترتبة عليه ومن أمثلتها العمليات العقلية المختلفة .

النموذج الإنسانى فى التعلم

يعتمد النموذج هنا على الأسس العامة التى تنطلق منها المدرسة الإنسانية بشكل عام وأفكار كارل روجرز عن الإرشاد غير الموجه بشكل خاص .

والتعلم الحقيقى من وجهة نظر علماء النفس الإنسانيين هو ذلك النوع من التعلم الذى يستغرق الشخص كله ولا يقتصر على جانب دون آخر . ولذلك فإن الوقوف عند تزويده بحقائق يحفظها أو إرشاده ونصحه بأداءات يقوم بها لا يعتبر تعلماً حقيقياً، فخبرات التعلم الحقيقية هى التى تتيح للفرد أن يكتشف خصائصه الفريدة، وأن يتوصل إلى ما يوجد فى نفسه من خصائص تجعله مرتبطاً بالإنسانية كلها، والتعلم بهذا المعنى ضرورة حيث يصبح التعلم الحقيقى هو تعلم كيف يصبح الفرد إنساناً كاملاً . ولذلك فهم يجمعون على ضرورة دراسة الإنسان ككل بدلاً من تقسيمه إلى استجابات أو عمليات ووظائف كالإدراك والتعلم والشخصية وغيرها . كما يجمعون على المشكلة الهامة التى تواجه إنسان العصر متضمنة فى تنمية المسئولية والالتزام بأهداف عامة للحياة . كما يرون أن دور النفسانيين ينصب حول تقديم الخدمات ومساعدة الناس على فهم أنفسهم والوصول بإمكانياتهم إلى حدها الأقصى، وأن يكون هدفهم إثراء حياة الإنسان .

أدوار المعلم :

وفى ضوء هذا التصور سنجد أن أدوار المعلم وأدوار التلميذ سوف تختلف عما هو مرسوم لها فى نظريات التعلم ونماذج التعلم الأخرى بالإضافة إلى اختلافه مع ما هو موجود الآن .

فالتلميذ هنا لابد أن يكون نشطاً وإيجابياً فى الموقف التعليمى بدءاً من

اختيار الموضوعات التي يرغب في تعلمها وانتهاءً باختيار كيفية تعلمها . وعلى المعلم أن يكون عاملاً مساعداً في تيسير عملية التعلم فيعمل على إتاحة جو من الحرية يسمح للتلميذ من خلاله أن يحقق النمو المعرفي والوجداني والحركي، فلم يعد المعلم خزانة للمعرفة ولا مصدر المعلومات الوحيد ولا المرجع النهائي لإرشاد التلاميذ وتوجيههم، ويتفق ذلك مع اختيار التسمية فلم يعد المعلم ملقن أو محاضر، ولم يعد معززاً أو قائم بالأشراط بل هو مرشد أو ميسر للتعلم Facilitator .

وهكذا نجد المعلم في هذا النموذج يقوم بدور « أنا آخر » أو « ذات ثانية » Alter ego للمتعلم يقبل مشاعره وأفكاره كلها، حتى تلك التي يخشاها أو التي يعتبرها من قبيل الخطأ، أو حتى تلك التي قد تجعله عرضة للعقاب . ومن خلال جو القبل واللاعقاب الذى يصنعه المعلم يدرك المتعلم التمييز بين المشاعر الموجبة والسالبة، وأن كليهما ضرورى للنمو الانفعالي والوصول إلى حلول موجبة للمشكلات (انظر : فؤاد أبو حطب، علم النفس التربوى، ١٩٨٤، ط ٣، ص ٣٢٦)

ولقد وصف روجرز عام ١٩٦٩ الإرشادات التي تفيد المعلم والتي يمكن أن يتخذها مبادئ يستخدمها في التدريس المتمركز حول التلميذ من أجل تيسير التعلم فى الإرشادات التالية :

(١) ينبغى على المعلم أن يبذل الجهد الكافى لإعداد الجو العام للجماعة وتهيئة الحالة المزاجية المبدئية داخل الفصل لمعايشة الخبرة الجديدة حيث يسمح هذا الجو بتقبل الطلاب للمعلم واعتباره عضواً فيها مما يزيد من مشاركته فى تحقيق التعلم الفعال .

(٢) إستجلاء الأهداف التي يلتقي عليها الطلاب في الفصل وكذلك توضيح الأهداف العامة لهم، مع السعي لاحترام رغبة كل تلميذ في تحقيق الأهداف ذات المعنى بالنسبة له، الأمر الذى يزيد من دافعية التلميذ للتعلم الهادف .

(٣ توفير مصادر التعلم وتنظيمها، على أن يضع في اعتباره أحد تلك المصادر المتوافرة والتي يمكن الإفادة منها .

(٤) أن يتقبل معارف ومشاعر واتجاهات طلابه وأن يظهر ذلك في تعبيراته عند الاستجابة لهم، وأن يبدى معارفه ومشاعره واتجاهاته دون أن يفرضها عليهم .

(٥) أن يظل يقظاً طوال الوقت بالنسبة لاستجاباته بحيث يدرك نواحي قصوره بسرعة على أن يتقبلها ويسعى لعلاجها .

(انظر : جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم، النهضة العربية، ١٩٨٠، ص٥٣٢)

الموقف التعليمي :

ويؤكد روجرز على أهمية استخدام أسلوب « المقابلة غير الموجهة » والتي اقتبست من ميدان الإرشاد والعلاج النفسي، إلا أن استخدامها في ميدان التربية وداخل حجرة الدراسة ليس على نفس النحو الذى يتم في الموقف الكلينيكي . ففي الفصل تستخدم المقابلة لخبرة تعلم فهي لا تدور حول المشكلات الشخصية كما هو الحال في الإرشاد، بل تهدف إلى تحديد مهام التعلم ومعرفة مدى التقدم الذى يحدث بالنسبة للفرد وتقويمه، والسعي لاستطلاع مهام جديدة ترتبط بميول الأفراد واهتماماتهم .

ففي المقابلة غير الموجهة يتخلى المعلم عن الدور التسلطي التقليدى ويختار بدلاً منه دور « الميسر » الذى يركز على مشاعر التلميذ، بحيث تتحول العلاقة بين المعلم والتلميذ في تلك المقابلة إلى علاقة مشاركة . وهكذا يمكن وصف استراتيجيات المقابلة غير الموجهة بأنها عبارة عن سلسلة من مواقف التعامل المباشر، وجهاً لوجه بين المعلم والمتعلم، يقوم فيها المعلم بدور المشارك فى عملية اكتشاف المتعلم لذاته وحل مشكلاته، وتصمم المقابلة بحيث تركز على فردية الفرد وأهمية الحياة الانفعالية فى النشاط الإنسانى . وينقل لنا (فؤاد أبو حطب ١٩٨٤، ص ٣٥٧) خصائص المناخ الذى تتم فيه المقابلة الجيدة فيما يلى :

(١) أن يظهر المعلم الدفء والاستجابة ويعبر عن اهتمام أصيل وحقيقى بالطالب ويتقبله كشخص .

(٢) أن يظهر تسامحاً مع تعبير الطالب عن مشاعره ولا يقوم بالحكم عليها أو تقويمها ونقدها .

(٣) أن يكون الطالب حراً فى التعبير عن مشاعره بصورة رمزية .

(٤) أن تتحرر العلاقة التعليمية الإرشادية من أى نوع من الضغط أو الاجبار أو القهر، وعلى المعلم أن يتجنب طوال المقابلة إظهار التحيز الشخصى أو الاستجابة بطريقة ناقدة شخصية نحو الطالب .

ويسعى المعلم من خلال المقابلة غير الموجهة أن يمر الطالب بثلاث مراحل للنمو الشخصى، وهذه المراحل هى :

١ - تحرير المشاعر (التنفيس أو التطهر) :

حيث يتم تخطى الحواجز النفسية التى تحيط بالمشكلة حيث يبدأ الشخص فى حل المشكلة ولديه مشاعر تجعله فى حالة من التوتر والدفاع قد لا يمكنه من إدراك مشكلته بوضوح وفى العادة لا يكون الإنسان واعياً بتلك الحواجز النفسية ويخشى البحث عنها أو الاعتراف بها، وتسهل عملية المقابلة الموجهة الكشف عن المشاعر ومحاولة استبدالها بمشاعر انفعالية أكثر إيجابية تيسر ظهور أنماط سلوكية جديدة .

٢ - الاستبصار :

عندما تتكشف المشكلة واضحة أمام الطالب بعد استبعاد الحواجز التى تحيط بها، يصبح أكثر قدرة على إعادة تنظيم ذاته ووصف سلوكه فى ضوء الأسباب والنتائج مما يدفعه إلى إدراك الطرق الأكثر وظيفية وكفاءة فى إشباع حاجاته .

٣ - التكامل :

ويتضح ذلك فى انتقاء الطالب لأهداف جديدة وأنشطة إيجابية تكون لدى الطالب شعوراً بالثقة والاستقلال، تؤدى بدورها إلى تكوين وجهة جديدة أكثر شمولاً، وهو ما يسمى بالتكامل .

وهذه المراحل الثلاث هى ذاتها سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة، وحينما تستخدم المقابلة غير الموجهة داخل المدرسة فإن المعلم يهدف من ورائها إلى معاونة التلاميذ على توجيه تعلمهم وتحقيق التعلم الذاتى Self-Learning

التطبيقات التربوية :

وقد قام عدد من أتباع المدرسة الإنسانية بابتداع أساليب تعليمية مشتقة من الأسس التي يقوم عليها المدرسة نذكر منها :

(١) أسلوب الفصل المفتوح :

وهذا الأسلوب منتشر الآن في المدارس الابتدائية في كثير من دول العالم . والمقصود بأسلوب الفصل المفتوح هنا هو التحرر من قيود الأنظمة الصارمة في الفصل التقليدي المتعارف عليها في مدارسنا الآن .

فالمتعلم في هذا الفصل يسمح له باختيار الأنشطة التعليمية واستخدام الوسائل المتاحة لذلك بالطريقة التي تناسبه وفي الوقت الذي يتناسب وإمكانياته وقدراته واهتماماته . فعلى كل تلميذ في الفصل أن يجد التشجيع وتتاح له الفرصة لكي يعلم نفسه سواء بشكل انفرادي أو مع الآخرين من زملائه مما تكون لهم نفس الميول والاهتمامات .

وهذا لا يعني أن الحبل سيظل متروكاً على الغارب، فالحرية المسموح لها ليست مطلقة بالنسبة للتلاميذ، ولكن هناك فرصة للاختيار من بين البدائل التي تقدمها المدرسة وهي بدائل يراعى فيها ميول ورغبات وقدرات مختلف التلاميذ .

وهكذا سوف يختلف دور المعلم في الفصل المفتوح عن ذلك الدور الذي يقوم به في الفصل التقليدي فلم تعد المبادرة ولم يعد القرار في يد المعلم وما على التلميذ سوى التنفيذ والإضطلاع بالمهام الموكله إليه . على العكس من ذلك الدور فهو يقوم بدور المرشد أو الموجه، يقترح وينصح، فهو دائماً متاح لكل من يلجأ إليه من التلاميذ . ويصبح التلميذ هو صاحب المبادرة

والقرار فعليه أن يختار أهداف تعلمه وينتقي النشاط الذى يشترك فيه وشكل العمل سواء كان فردياً أو جماعياً، هكذا يعيش التلميذ قدراً من الحرية داخل الفصل المفتوح

(٢) أسلوب التعلم بالنقاش :

طبق هذا الأسلوب في المستوى الجامعي مع مجموعات دراسية لا يزيد عددها عن ثلاثين . ويتلخص هذا الأسلوب بتكليف أحد طلابه بقراءة كتاب أو موضوع ويعده للنقاش، ثم يأتي إلى قاعة الدرس ويشترك في نقاش جماعي حول الموضوع الذى قام بإعداده، ويتم النقاش على المستوى المعرفي والمستوى الشخصي بحيث لا ينحصر الاشتراك في النقاش على المعلومات ولكن يتعداه إلى إتاحة الفرصة للتعبير عن الموقف الشخصي فكل طالب يستطيع أن يعبر عن آرائه في الموضوع وأحاسيسه تجاهه بصراحة تامة .

ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاثة اعتبارات أساسية تأخذ بها المدرسة الإنسانية هي :

أ - تكامل الإنسان :

وهو ما يتضح في الحرص على الاهتمام بأفكار الإنسان ومشاعره معاً بحيث تتكامل الشخصية في وحدة ذات معنى .

ب - تفرد كل إنسان :

فالتأكيد على أهمية تميز كل طالب عن غيره تجعل من تقبل مشاعر الآخرين في مواقف النقاش أمراً مقبولاً، فما يثير اهتمام شخص قد يكون غير ذى معنى بالنسبة لشخص آخر .

جـ - القدرة على التركيز :

حيث لاحظ العلماء أن قدرة الإنسان على التركيز تختلف من فرد إلى فرد، كما أن الإنسان يجد صعوبة شديدة في التركيز على موضوع واحد لمدة طويلة ولذلك فيكون من الضرورى أن ينال الفرد فترات راحة بين فترة وأخرى وأن ينتقل بأفكاره وأحاسيسه من موضوع لآخر .

(٣) أسلوب التعلم بالبحث :

ويعتمد هذا الأسلوب على المسلمة التي تقول : بأن المعارف التى تصل إليها ليست مطلقة ولا نهائية وهذه النظرة للمعرفة تتناقض تماماً مع المسلمة التقليدية للمعرفة والتى يأخذ بها معظم التربويين .

ولذلك فأسلوب التعلم بالبحث يعمل على تنمية الروح النقدية لدى المتعلمين وتشجيعهم على التساؤل الناقد حول ما تدعي (بالحقائق) التى تقدم لهم سواء في المدرسة أو خارجها .

وحيث أن المعرفة ينظر إليها على أنها نسبية كما أن الواقع يتميز بالديناميكية والتغير المستمر، فإن استخدام هذا الأسلوب كما يرى أصحاب المدرسة الإنسانية يمثل الأسلوب الأكثر فعالية من الأسلوب التقليدى في إعداد الإنسان المبدع والقادر على تقبل الغير والتكيف معه .

(٤) أسلوب الحرية في التعلم :

يعتمد هذا الأسلوب على الأخذ في الاعتبار بجميع جوانب الموقف التعليمي، بما في ذلك الزمان والمكان والطريقة والوسائل على أن تعد جميعاً بما يسمح للمتعلم أن يبدى رأيه فيها شأنه في ذلك شأن المعلم . بل إن

مشاركة المتعلم تتم فى جميع الأنشطة التعليمية بما فى ذلك تقويم الطالب والدرجات التى يحصل عليها فى مقابل أنشطته وجهوده التى يقوم بها. فالمعلم فى هذا الأسلوب من التعليم يقوم بالاتفاق مع كل طالب من طلاب الفصل يتم فيه توضيح الواجبات وتحديد المهمات واختيار الأهداف والتى سيعطى كل طالب تقديره بناء عليها .

فالطالب الذى يختار أن يكون تقديره النهائى« ممتاز » - مثلاً - يكون عليه من المهمات والواجبات ما يفوق الواجبات والمهمات المطلوبة من زميله الذى يريد الحصول على تقدير « جيد جداً » ... وهكذا.

نماذج تعلم المفهوم

تعريف المفهوم :

يعرف المفهوم بأنه مجموعة من السمات المرتبطة بقاعده ما، ويقصد بالمفهوم جيد التحديد ذلك المفهوم الذى يمكن توصيفه بعدد من السمات المرتبطة بقاعدة ما، وهى المفاهيم التى تكون سماتها واضحة إلى حد ما، والقواعد التى ترتبط بها يمكن التعبير عنها تعبيرا صريحا على الرغم من أنها تكون صعبة الاكتشاف أحيانا وهذا النوع من المفاهيم يسهل تعليمها، فى المقابل توجد المفاهيم سيئة التحديد والتى تتصف سماتها والقواعد المحددة لها بأنها غير واضحة.

ويقصد بالسمة أى جانب من الشئ أو الحدث يمكن تجريده منه ويقال عنه أنه يكافئ نفس السمه التى تم تجريدها من شئ أو حدث آخر ويقصد بالقاعده التعليمات الخاصة بعمل شيء ما وتتميز بعض القواعد بأنها اكتشافيه والبعض الأخر تطبيقيه، وتمثل القواعد الاكتشافيه مبادئ عامة تطبق بحريه في التعرف أو الاختيار أو التقدير، وهى لاتضمن النجاح أما القواعد التطبيقية فهى دقيقة وتطبق أتوماتيكيا وحرفيا.

وهكذا فيوجد مكونان ـ على الاقل ـ فى تعلم المفاهيم الجديدة، المكون الأول يتعلق بتحديد السمات، ويرتبط المكون الأخر بتعلم كيف ترتبط تلك السمات بالقواعد، ويسيران جنبا إلى جنب فى نفس عملية التعلم، ومن أمثلة طرق الترابط بين السمات أن تكون القاعدة التى تربط السمات من نوع علاقات الوصل (واو العطف فى اللغة، المصطلح و٨ فى المنطقية ، وعملية

التقاطع في الجبر) كما يمكن أن تكون من نوع علاقات الفصل (حرف العطف أو في اللغة، أو المصطلح، أو ٧ في المنطقية، وعملية الاتحاد في الجبر) ، فالمفهوم المحدد حسب قاعدة الوصل يعني أن الأمثلة الداله عليه يجب أن يتوافر فيها شرطان في وقت واحد، اما المفهوم المحدد حسب قاعدة الفصل يلزم أن تحقق أمثلته شرطيه أو كليهما في وقت واحد، ومن القواعد المباشرة أيضا والاكثر شيوعا في الحياة اليومية، القاعدة الاثباتية وهي التي تتطلب في المثال الدال عليها قيمة معينه من بعد معين كما في مفهوم «العدد الزوجي» بأنه «العدد الذي يقبل القسمة على ٢»، وهناك قاعدتان اكثر صعوبة وأقل انتشارا وهما قاعدة التضمين الشرطية اذا فإن «وقاعده التكافؤ» اذا ...... واذا فقط .

بعض خصائص المفاهيم :

١ ــ المفاهيم عبارة عن تصميمات تنشأ من خلال تجريد بعض الاحداث الحسية والخصائص الحاسمه والمميزة وامكانية تصنيعها، فهي ليست الاحداث الحسية الفعلية بل بعض جوانب هذه الاحداث .

٢ ــ تعتمد المفاهيم في تكوينها على الخبرة السابقة، فالخلفية الاسريه والخلفية التعليمية يمكن أن تمثل متغيرات في تكوين المفهوم .

٣ ــ المفاهيم رمزية لدى أفراد الجنس البشرى، فكل من الكلمات والارقام والرموز الكيميائية والمعادلات الفيزيائية دلالات رمزية تتجاوز مجرد المعنى البسيط الذى يرتبط بالرمز الفعلى .

٤ ــ تنتظم المفاهيم في تصنيف هرمى (هيراركى)، يمكن أن يزداد أفقيا

ورأسيا، وبعض المفاهيم أكثر تعقيدا من غيرها وفقا لترتيبها الهرمى فى التجريد .

٥ ـ تستخدم المفاهيم بطريقتين على الاقل: أما بشكل (ظاهر) عام أو بشكل (باطنى) خاص:

أ ـ الاستخدام العام (الظاهر) للمفاهيم ينطبق على الحالات التى يشيع فيها الاعتراف بالمصطلحات التى تكون واضحة لكل من يشاهد الشئ أو الحدث وينبع استخدام المفهوم شيوع الاتفاق على الخصائص الموضوعه للشئ .

ب ـ الاستخدام الخاص (الباطن) للمفاهيم، يختلف من شخص لأخر، وفى هذه الحالة يعرف المفهوم نتيجة للخبرات الشخصية الذاتية المصاحبة لتكوينه .

أهمية المفاهيم

تلعب المفاهيم فى السلوك الانسانى دورا هاما يتمثل فى الوظائف الآتية :

١ ـ اختزال التعقد البيئ: فتعلم المفاهيم يساعد الانسان على أن يدرك ما بين المجموعات المختلفة من المثيرات البيئية من تشابه (اختلاف)، والا فسوق يواجه صعوبات كبيرة اذا تطلب الامر أن يتعامل مع هذه المثيرات كحالات خاصة .

٢ ـ تعيين الاشياء فى العالم الخارجى: وذلك بوضع الشئ فى فئته أو مجموعته الصحيحة، وارتباط المفاهيم ببعضها البعض بطريقة هرمية، يجعل من الضرورى تعلم المفاهيم التى تقع فى قاعدة الهرم ضرورة لتعلم

المفاهيم في المستويات الاعلى.

٣ ـ اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر: حينما يتعلم الانسان المفهوم فانه يقوم بتطبيقه في كل مرة دون حاجة إلى تعلم جديد .

٤ ـ توجيه نشاط التعلم: فاستخدام المفاهيم والمبادئ يمكن من تحديد مسار التعلم، ووضع الشئ في مجموعته الصحيحة يساعد في الوصول إلى قرار أو حل للمشكلة .

٥ ـ تسهيل عملية التعلم: لا يمكن لعملية التعلم المدرسي أن تحقق نجاحا الا اذا كان لدى المتعلم ثروة من المفاهيم والمبادئ، ولهذا السبب يكون التعلم أكثر لفظية كما صعدنا السلم التعليمي .

نظريات تعلم المفهوم .

١ ـ النظريات الترابطية :

وتعتمد في تفسيرها لتعلم المفهوم على اعتبار أنها عملية ترابط للاستجابات التي تصدر خلال عملية التعلم مع الامثلة التي تحدد المفهوم، شأنه في ذلك شأن أي عملية أولية من عمليات التعلم، وذلك انطلاقا من القاعدة التي تقول بأن: جميع مكونات المثيرات الشرطيه المركبه تبدو أنها تترابط مع الاستجابة الشرطية واعتمد الترابطيون على تطبيق مبدأ، تعميم المثير في تحويل تعلم المفهوم إلى نوع من تعلم المثير، بحيث يقوم التعزيز بزيادة احتمال ترابط الاستجابات مع الأمثلة الموجبة زيادة تدريجية، ولذلك فتعلم المفهوم هنا تدريجي ومتزايد.

ويمكن القول أن تطبيق هذه النظريات محددة فهي تقف عن تفسير

تعلم الحيوان وعلى اكثر تقدير تعلم الاطفال الصغار، كما لا يمكنها تفسير المدى الكلى لسلوك تعلم المفهوم .

نموذج جانييه للتعلم :

يقترح جانييه أن انماط التعلم ليست متشابهه، ويمكن تصنيفها فى ترتيب هرمي يحتوى على ثمانية أنماط للتعلم، يتطلب كل منها تضمن الانماط السابقة عليه جميعا، كما يتطلب توافر حالة معينة لدى التلميذ عند البدء فيه، وقدره معينة على الاداء عند الانتهاء منه ـ وفيما يلى عرض سريع لهذه الانماط الثمانيه :

١ ـ التعلم الاشارى : ويتمثل هذا النمط فى التشريط الكلاسيكى عند بافلوف، حيث تستثير احدى الاشارات استجابة غير اراديه، ويحدث عن طريق وجود مثير اشارى محايد ومثير آخر غير متوقع سوف يستثير فى المتعلم استجابة وجدانية ترتبط مع المثير المحايد، وتلعب المثيرات المتعددة التى تصدر عن المعلم وعن التلاميذ دورا هاما باعتبارها اشارات (مثيرات محايده) تستدعى استجابات وجدانية لا ارادية لدى التلاميذ .

٢ ـ تعلم العلاقة بين مثير واستجابة: ويتمثل هذا النمط فى التعلم بالمحاولة والخطأ عند ثورنديك وتعزيز الاستجابات كما عند سكنر، واذا كان التعلم الاشارى لا ارادى وجدانى فان تعلم المثير ـ الاستجابه ارادى جسمانى ، فهو يتضمن حركات ارادية لتوافقات عضليه، كما يحدث فى عملية تعلم الاطفال الصغار للكلمات، على أن يقدم التدعيم الفورى للاستجابة الصحيحة

٣ ـ **التعلم التسلسلي (تعلم المهارات)**: وفيه يقوم المتعلم بالربط بين وحدتين أو فعلين غير لفظين أو أكثر من وحدات تعلم المثير الاستجابة التى سبق تعلمها، ويقترب جانبيه من فكرة تشكيل السلوك عند سكنر والتعلم بالتكرار عند جاتر ـ ويقتصر التسلسل هنا على الافعال غير اللفظية ومن أمثلتها قيام الطفل بفتح الباب، أو قذف الكرة، أو يرى القلم، أو تشغيل السيارة، مع الكبار تتمثل فى مهارات قيادة السيارة أو الكتابة على الآلة الكاتبة

. ٤ ـ **الارتباط اللغوى (تعلم تسلسلي لمثيرات لفظية)** : ويتمثل هذا النوع فى تعلم الارتباط المتتابع للوحدات اللفظية التى سبق تعلمها، وأبسط انواعه تعلم الارتباط بين الشئ واسمه، والذى يتضمن تسلسل تعلم مثير ـ استجابة لربط مظهر الشئ بخائصه ثم تعلم مثير ـ استجابة لملاحظة الشئ والاستجابة بنطق أو كتابة اسمه، ومن امثلتها أيضا تكوين الجمل، وتعلم الشعر، وتعلم لغة اجنبية .

٥ ـ **تعلم التمييز** : ويتمثل فى تعلم التمييز بين ازدواج سبق تعلمها، حيث يتم تعلم المفاضلة أو التفريق بين السلاسل المختلفة، ويعوق تعلم التمييز درجة التشابه بين الاشياء التى على المتعلم أن يميز بينها ولذلك يجب التعرف بدقة على الاشياء المطلوب التمييز بينها وعمل ممارسة لاختيار الاستجابات المناسبة فى المواقف التى تتطلب التمييز .

وقد يفسر النسيان فى ضوء التداخل الذى يحدث بين السلاسل القديمة وتعلم السلاسل الجديدة، فقد تتفاعل المعلومات الجديدة مع المعلومات القديمة مسببة نسيان الاستجابات التى سبق تعلمها وبالتالى جعل تعلم الاستجابات الجديدة اكثر صعوبة، ويعد تعلم لغتان تتشابهتان فى وقت واحد

احد الامثلة الشهيرة على ذلك .

٦ ـ تعلم المفهوم : يعتبر تعلم المفهوم نمطا مكملا لتعلم التمييز لانه يتطلب تجاهل الفروق بين الاشياء والوقائع والتركيز على نواحي التشابه، ويتضمن هذا النوع من التعلم اصدار استجابة واحده لفئه من المثيرات قد يختلف أحدها عن الأخر اختلافا كبير في المظهر الفيزيائي المحسوس، وذلك نتيجة للتعرض المتكرر لأمثلة عيانية تندرج في نوع أو فئة على المتعلم تعلمها.

وباختصار فتعلم المفهوم يتضمن تصنيف الاشياء إلى فئات وفقا لخصائصها المشتركة والاستجابة للخاصية المشتركة، واكتساب مفهوم خاص يجب ان يصاحبه متطلبات سابقه من سلاسل المثير ـ الاستجابه، وارتباطات لفظيه مناسبه، وتمييز متعدد للخصائص المتباينة، ومن الامثلة على تلك المفاهيم، مفهوم العدد، اكبر من، الكمية، الكتله، الجاذبيه،...... الخ، ويجب الانتباه إلى أهمية تقديم امثلة غير متماثلة للمفهوم وأمثلة مضاده للمفهوم وذلك لتنمية تعلم التمييز والتعميم وتجنب تقديم أمثلة عن المفهوم تكون جميعا في اتجاه واحد.

ويمكن تعلم المفهوم اما عن طريق التعريفات أو بالملاحظة المباشرة، وبالنسبة للاطفال الصغار يتم عن طريق الملاحظة المباشرة والتجريب وان يتعلموا تصنيف الاشياء المحسوسة إلى مجموعات ذات خصائص مشتركة ذات مسمى واحد، كما يتم تعلم المفهوم عن طريق السماع أو الرؤية أو المناقشة أو التفكير مع تقدم عدد من الامثلة والامثلة المعاكسه للمفهوم .

ويشير جانييه إلى أهمية تعلم المفهوم من حيث قدرته على تحرير الأفراد

من سيطرة المثيرات النوعيه، فهى تجعل الفرد يلتفت إلى الخصائص بدلا من التفاته إلى الملامح التى لاترتبط بهذه الخصائص.

٧- تعلم المبادىء (القواعد): ويشير هذا النوع من التعلم إلى العلاقات بين المفاهيم، حيث يربط المتعلم بين مفهومين أو أكثر، ومن أبسط تلك القواعد مايكون على الصورة: اذا حدث س اذن يحدث ص كما فى المثال: «اذا كان الفاعل مؤنثا أذن تلحق بالفعل تاء التأنيث» أو (اذا كانت درجة حرارة الماء أعلى من ١٠٠° اذن الماء يغلى» أو «اذا كانتا زاويتا القاعده متساويتان فى المثلث اذن فهو متساوى الساقين» ولايدل مجرد تسميع القاعدة على أن الفرد قد تعلمها، وانما يدل على ذلك القيام بالأفعال الصحيحه التى تتعلق بها. ويقدم روبرت جانييه خطوات تعليمية لتدريس القواعد هى:

أ- تزويد المتعلم بمعلومات عن شكل الاداء الناجح عندما يتم التعلم.

ب- مساعده المتعلم على تمييز المكونات الأساسية للمفاهيم عن طريق استرجاع المفاهيم المتعلمة من قبل والتى تكون القاعدة.

جـ- استخدام التلميحات والتوجيهات باستخدام العبارات التى تقود المتعلم لوضع القاعدة فى صوره سلسلة من المفاهيم بالترتيب الصحيح.

د- استخدام الأسئلة التى تشجع المتعلم على استخدام الأمثلة فى توضيح القاعدة وبيانها بشكل أكثر تجسيدا.

هـ- تشجيع المتعلم على تقديم القاعدة فى صورة لفظية أى تقديم وصفا لغويا للقاعدة.

٨- تعلم حل المشكلات: ويعتبر حل المشكلات نوعا من التعلم ذي ترتيب أعلى من تعلم المبادىء والقواعد. حيث يتطلب استخدام قواعد جديده في علاقتها بموقف جديد لايمكن مواجهته بقاعدة واحده، ولذلك يرى جانييه أن عمليات الاكتشاف والابداع ذات صلة وثيقة بحل المشكلات. ولكي يتحقق حل المشكلة ينبغي أن يتقن المتعلم جميع المفاهيم والقواعد اليت تتصل بالمشكلة، وعلى المعلم أن يقدم للتلاميذ توجيهاته ومقترحات تتصل باستخدام هذه المفاهيم والقواعد بدلا من التوجيهات المباشرة التي يؤدى إلى حل المشكلة ذاتها، وهكذا فتكون مهمة المعلم تقديم الارشادات المتعلقة بطرق البحث عن المشكلة، ويصبح لهذا النمط أهمية بالغة في وضعه كهدف للتربية بحيث تصبح مسئوليات التعليم النظامى تعليم التلاميذ كيف يفكرون.

الاطوار المتابعة للتعلم:

بعد تحديد الأنماط الثمانية السابقة للتعلم يرى جانييه أن هناك أربعة أطوار متتابعه هي:

١- طور الوعي: من المعلوم أن عملية التعلم عملية فريدة داخل كل تلميذ، وبالتالى يكون تعلم كل تلميذ مرتبطا بالطريقة التي ادرك بها الموقف التعليمي ولذلك فيحدد هذا المستوى وعى المتعلم بمجموعة المثيرات التى توجد في موقف التعلم، وسوف يقود وعى المتعلم إلى ادراك خصائص مجموعه المثيرات بطريقة المثيرات بطريقة فريدة، تجعله يعى المشكلات المرتبطة بتلك المثيرات بشكل مختلف عن الآخرين. وبالتالى يصبح كل شخص قادرا على تطبيق ادراكاته الفريدة لمشكلة ما فى المستقبل وتقديم حلول خاصة بها

وينتج عن ذلك عدد أكبر من البدائل والحلول المناسبة لمشكلات المجتمع.

٢- **طور الاستيعاب**: ويقصد به القدرة على تحصيل الحقيقة أو المهارة أو المفهوم أو المبدأ الواجب تعلمه، وبعد تحصيل هذه الخبرات فيجب تبقى ويمكن قياس ما تم استيعابه من خبرات عن طريق الملاحظة أو غيرها من الطرق ويتم ذلك قبل تقديم المثيرات الجديدة للتأكد من استيعابها.

٣- **طور التخزين**: ويقصد به عمليات التخزين في الذاكره وتشير البحوث إلى وجود نوعين من الذاكره: الذاكره قصيرة المدى ولها كفاءة محدوده للبيانات وتنتهي في فترة قصيره من الزمن. والذاكره طويلة المدى وتتمثل في قدرتنا على تذكر المعلومات لفترة زمنية أطول فتخزن فيها كثير مما تعلمناه في الماضي.

٤- **طور الاسترجاع**: وهو القدره على استيعاب البيانات التي اكتسبت وتم تخزينها في الذاكرة.

نموذج التعلم بالملاحظة

لقد عرف الانسان منذ القدم أن الكثير من الأنماط السلوكية تكتسب من خلال المحاكاه والتعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين. ونحن نربى أطفالنا نعلم أن العديد من أساليب سلوكهم واستجاباتهم يكتسبونها من خلال عمليات التقليد و المحاكاه لسلوك واستجابات الكبار المحيطين بهم.

ويعود الفضل فى الاهتمام بموضوع التعلم عن طريق المحاكاه إلى البرت باندروAlbert Bandura,1977 الذى قدم عددا كبيرا من الدراسات في جامعة ستانفورد حول موضوع التعلم باعتباره نتاجا للتفاعل الاجتماعى.

ترى النظرية أن الكثير من السلوك الانسانى يكتسب عن طريق ملاحظة أو مراقبه مايفعله الآخرون، ومن أكثر صور السلوك التى يمكن تفسيرها فى ضوء ذلك النمط اللغة والعادات والتقاليد والاتجاهات وقد حدد باندورا أربع عمليات لتفسير الموقف التعلمى الكامل هى:

الانتباه، والاحتفاظ، والاستجابة الفعلية، والدافعية ويرجع الفشل فى التعلم إلى النقص فى واحدة أو أكثر منه تلك العمليات.

١ - الانتباه:

حيث يقصد بالانتباه ضرورة انتباه الشخص الملاحظ للنموذج حيث أن مجرد وجود النموذج لايؤثر على الشخص الملاحظ بل لابد من ادخال مجموعة من المثيرات المنتقاة من النموذج لكى يتم التعلم بالملاحظة.

٢ – الاحتفاظ:

وبعد القيام بعملية ادخال مجموعة من المثيرات لابد من ترميزاها وتخزينها على الأقل حتى يتم حدوث الاستجابة الفعلية المبنية على ملاحظ سلوك النموذج.

٣– الاستجابة الفعلية:

حيث أن مجرد الانتباه لسلوك النموذج، والاحتفاظ بصوره مناسبة بالمثيرات التى تم تخزينها، لايكفى لاعادة انتاج السلوك اذا كانت القدرة على الاستجابة الفعلية غير مناسبة، كما فى حالة عدم القدرة على الاستجابة الحركية ثم الانتباه إليها والاحتفاظ بها.

٤ – الدافعية:

حيث يشترط توافر ظروف باعثة مناسبة حتى يمكن اداء الاستجابة المكتسبة، فالاستجابة يمكن الانتباه إليها والاحتفاظ بها، وكذلك يمكن اداؤها، ولكن مالم تتوافر الأسباب لظهور الاستجابة فلن يقوم الشخص بأداء تلك الاستجابة.

صور التعلم بالملاحظه.

توجد عدة صور للتعلم بالملاحظة، حيث أن عملية التعلم هنا تتضمن ملاحظة بعض نماذج السلوك ثم يقوم الملاحظ بعد ذلك بأداء نفس السلوك أو سلوك مشابه له، وقد يكون النموذج شخص آخر أو أى نموذج يستطيع أداء السلوك بما فى ذلك الانتباه الانسان أو الحيوان أو أية نماذج رمزية تتضمن مثيرات لفظية كالتليفزيون أو السينما أو أى وسيله أخرى من وسائل العرض

ومن أمثلة تلك الصور:

التعلم بالتقليد.

ويطلق على التعلم هنا التعلم بالتقليد عندما ينصب الاهتمام على نسخ جوانب معينة من السلوك الملاحظ والقيام بتقليدها بدقة، وقد يتم ذلك أحيانا دون فهم الشخص لمعنى الاستجابة التي يقوم بتقليدها ويسمى بالتقليد المحض.

التعلم البديل.

ويحدث التعلم البديل عندما يستطيع المتعلم ملاحظة نتائج الاستجابة فضلا من ملاحظة الاستجابة التي يؤديها النموذج. وتحدث ملاحظة الاستجابة الحقيقة والتعزيز أو العقاب الناتج عنها والتي تظهر في الايحاءات أو الاشارات الصوتية أو وضع الجسم أو تعبيرات الوجه والتي قد تكشف عن ردود الفعل الانفعالية للنموذج.

التعلم بالنموذج.

ويتم ذلك حينما تكون الملاحظة مباشرة للنموذج الماثل في صورته الحقيقة أمام الشخص الملاحظ. ويعد هذا النوع من أكثر أنواع بالملاحظة انتشارا. ويحدث ذلك عادة في المواقف الاجتماعية التي تتضمن الاشخاص الذين يتصل بهم الفرد باستمرار(مثل الأباء والمدرسين والأقران) ويطلق على التعلم بالنموذج التعلم بالملاحظة عندما ينصب الاهتمام على المثيرات البيئية.

التعلم الاجتماعي.

حيث تعطى نظرية التعلم الاجتماعى أهمية للدور الذى يلعبه الأفراد فى أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض فى عملية التعلم بالنموذج، وغالبا ماستخدم التفسيرات المستمدة من هذه النظرية فى مناقشة نمو خصائص الشخصية وتوجد تحت هذا المسمى نظرية ذات نسق متكامل لجوليان روتر Julian B.Rotterوهى تنصب على فكرة الضبط الداخلى فى مقابل الضبط الخارجى للتدعيم.

الاجراءات التجريبية.

ويشير باندورا إلى أننا جميعا والأطفال منا بوجه خاص- نكتسب عددا كبيرا من وحدات السلوك من خلال مراقبتنا لسلوك الآخرين وتقليدنا اياهم، وعليه فناك مجموعة من الآثار التى تؤدى إلى التغير السلوكى فى الأطفال وأول هذه الأثار أن الأطفال يمكن أن ينقلوا عن الأشخاص القدوه، استجابات من نوع جدد لم يسبق أن دخلت فى رصيدهم السلوكى من قبل على الاطلاق، وهو مايسمى «تأثير النموذج» أو «المحاكاه» أو ما اسميناه «بالتقليد» وفى هذا النوع من التأثير تكون وحده السلوك مكتمله فى الغالب. ومن البحوث المشهورة فى هذا الميدان بحث قام به روس وروسRoss & Ross من تلاميذ باندورا: حيث قاما الباحثان بتعريض عدد كبير من الأطفال (تتراوح أعمارهم مابين الرابعة والسادسه) لفيلم سينمائى عن أشخاص راشدين عدوانيين وبعده تبين أن الأطفال قد بدأوا على الفور فى ابداء سلوك عدوانى مشابه لما عرض عرض فى الفيلم دون أى حث أو تشجيع أو تقديم تدعيم من الباحثين من أى نوع.

والنوع الثاني من التأثيرات هو مايترب على مشاهدة سلوك شخص قدوه (نموذج) من تغيير في الاستجابات الخاصة وشديده الرسوخ عند الأطفال، سواء بتقويمها أو اخمادها. وهنا يلائم الأطفال بين حدود سلوكهم كما اكتشفوها من خلال مشاهده آخرين، وبين مستويات التسامح نحوها في مواقف خاصة. فاذا رأى الأطفال نوعا من السلوك يخص دون عقاب، وكان قبل ذلك يعتبر مستحقا للعقاب فالاغلب أنهم سيكونون أقل اتجاها نحو كف مثل هذا السلوك لديهم في المواقف المشابهة التالية، ويدخل هذا التأثير فيما نسميه بالاثار الكافة أو المكلفة للسلوك.

وفي التجربة السابقة احتوى الفيلم على عرض شخص كبير يقوم بتقديم أربعة أنوع مختلفة من الأعمال العدوانية «الجديدة» تجاه دمية بحجم الانسان البالغ وقرب نهاية الفيلم لاحظت مجموعة الأطفال موضوع التجربة النموذج وهو يتلقى مكافاة من شخص بالغ آخر (انت بطل قوى). في حين مجموعة أخرى من الأطفال قد شاهدت النموذج وهو يتعاقب (اسمع أنت أيها الثور الكبير لو امسكت وأنت تفعل ذلك العمل مرة ثانية فسوف أضربك ضربا مبرحا).

وبعد انتهاء التجربة أخذ الأطفال إلى غرفه اللعب وتركوا وحدهم ومعهم الدمية وأشياء أخرى كان يستخدمها النموذج وقد انتهت النتائج إلى أن الأطفال الذين وضعوا في ظروف مكافأة النموذج تعلموا عدوانية النموذج أكثر من الأطفال الذين وضعوا في ظروف معاقبة النموذج.

---

* انظر: نظريات التعلم، عالم المعرفة، العدد ١٠٨ ١٩٨٦ ص ١٧١، تشايلد علم نفس المعلم، هولت سوندر، ١٩٨٣، ص١١٣.

المعلم كنموذج.

هكذا يتضح أن الاستجابات الصادرة من المعلم والأشكال السلوكية الخاصة المميزة له بوصفه قدوه فى السلوك الاجتماعى بالنسبة لتلاميذه، كما يتمثل ذلك فى غضبه أو انفعاله فى صداقته أو تسامحه فى تواضعه أو تعاليه وغيرها كثير من الأنماط السلوكية التى تصدر عنه فى موقف التعلم، كلها سوف تقوم بدورها كعناصر مؤدية إلى حدوث تغيرات سلوكية عديدة فى الطفل فهى قد تقوى أو تستثير بالفعل ماهو موجود أصلا من أنماط السلوك لديه.

ومن ذلك يتجلى بوضوح أن المعلم شخص له فعاليته فيما يتصل بتعديل السلوك الاجتماعى بالنسبة للأطفال وأن بعض البحوث تشير إلى أن بعض الأطفال (من أبناء الطبقة العامله) يجدون صعوبة فى التوفيق بين نماذج القدوه التى يعايشونها فى بيوتهم، وبين من يمثلون بالنسبة لهم أشخاصا قدوه من بين معلميهم المنتمين إلى الطبقة الوسطى (فى: تشايلد، ١٩٨٣، ص ١١٣).

ونحن نرى أن هذه النتيجة تتعلق بمجتمع الدراسة الذى ينقسم فيه المجتمع إلى طبقات ذات ملامح وخصائص سلوكية متباينة ومتمايزة، مما قدلايوجد له نظير فى مجتمعاتنا.

العوامل المؤثرة فى تكوين النماذج.

لايوجد ضمان على أنه اذا تعرض شخص ما لسلوك معين فان هذا الشخص سيتخذ من هذا السلوك نوذجا له وهناك عدد من العوامل التى تؤثر

في مدى حدوث التعلم عن طريق النموذج منها:

١ - الانتباه.

ويعتبر الانتباه من أهم العوامل في التعلم بواسطة النموذج. ومن الضروري أن يشاهد الملاحظ السلوك الذي يؤديه النموذج، وقد يؤدى ضعف الانتباه إلى تعلم جزئي أو غيرسليم أو إلى عدم حدوث تعلم، بواسطة النموذج على الاطلاق وقد يتأثر الانتباه بدور بالعديد من العوامل مثل تلك التي تؤثر في الادراك.

(انظر: وتيينج، مقدمه في علم النفس، سلسلة شوم ماكجروهل، ١٩٧٧ ص ١٧١).

والانتباه إلى نموذج معين يخضع بدوره لتحكم العديد من العوامل، فاذا كان على الشخص الملاحظ أن ينتبه إلى سلوك النموذج بصورة دقيقة وأن يختار الاشارات اللازمة بصورة صحيحة فان ذلك يعتمد إلى حد كبير على خصائص النموذج وخصائص الشخص الملاحظ، وحالته الدافعية، فمن العوامل الرئيسية تأثير النموذج على ادارك الشخص الملاحظ عامل «الجاذبية» المتبادلة بين الأشخاص مثل الدفء (في المشاعر) والرعاية أو التقبل. وأيضا عامل «كفاءة النموذج» التي يتم ادراكها والمتغيرات المرتبطة بذلك، مثل المكانة المدركه والقوة الاجتماعية. بالاضافة إلى مجموعة أخرى من العوامل التي تمارس تأثيرها التشابه في العمر أوالجنس والمستويات الاقتصادية والاجتماعية.

وعلى أية حال ففي كل ظروف لها نفس ظروف الاثاره التي يثيرها

النموذج بالفعل (عندما يكون على نفس الدرجة من كفاءة النموذج أو القوة الاجتماعية) فان بعض الاشخاص الملاحظين يظهرون مستويات تعلم أعلى من غيرهم. وهذا الاختلاف يبدو راجعا إلى خصائص الشخص الملاحظ مثل الاستقلالية ومستوى الكفاءة والمكانة الاقتصادية والاجتماعية وكذلك الخبرات التعليمية الاجتماعية السابقة (كأن يكون كوفيء على المحاكاة أو التقليد من قبل مثلا).

كما وجد أن ظروف الباحث لها تأثيراتها على عملية الانتباه من حيث أن هذه الظروف تستطيع أن تعزز أو تعوق بعض أشكال التعلم بالملاحظة مثل التلفزيون (يكافيء ذاتيا) إلى الحد الذى تستطيع أن تتحكم في الانتباه عده ساعات في وقت واحد.

(انظر: جورج جازوا وآخرين: نظريات التعلم ترجمة على حسين حجاج) العدد ١٠٨ ديسمبر ١٩٨٦، ص ١٦٢، ١٦٥).

القرب.

اذا كان من الضرورى أن يوجه الشخص الملاحظ انتباهه بدقة تجاه النموذج حتى يحدث التعلم عن طريق الملاحظة فقد وجد أن الأشخاص الملاحظين عادة مايميلون إلى انتقاء الأشخاص القريبين منهم كنماذج أكثر من اختيارهم لأشخاص بعيدين عنهم. ويعنى هذا أن الأباء والأقرباء المقربين والأصدقاء المحبيين على سبيل المثال يكونون أكثر عرضه للاختبار كنماذج اذا ماقورنوا بالغرباء - والأغراب قد يتخذون كنماذج اذا كانوا بمراكز مشهوره وذلك من خلال وسائل الأعلام. وقد لايقابل الملاحظ النموذج بصورة

شخصية على الاطلاق ولكنه يظل كنموذج على مستوى مرتفع جدا.

٣- مركز النموذج.

تشير نتائج البحوث إلى أن الملاحظين كانوا انتقائيين في اختيارهم للنماذج، وأن هذه الانتقائية تعتمد على مركز النموذج المحتمل اتخاذه، ويتضمن ذلك ثمة خصائص معينة مثل المركز الذى يشغله النموذج، والدور الذى يلعبه النموذج، وقوة تأثير النموذج، وقدره النموذج على الاتصال.

وتؤكد معظم النتائج إلى أن النماذج ذات المراكز المرتفعة عادة ماتكون عرضه للتقليد والمحاكاه من النماذج ذات المراكز المنخفضة، على الرغم من أن تحديد مراكز قد تختلف تبعا لعدد من العوامل مثل (مركز الأب أو المعلم أو الوزير) والدور (مثل قائد جماعه الأقران) أو القوة (مثل الحق فى تقديم التعزيزات أو عدم تقديمها) فان كل هذه العوامل تعتبر عوامل هامة فى توجيه الانتباه بالاضافة إلى تحديدها لقدره النموذج على الاتصال، وميل الملاحظ إلى الملاحظ أو ابتعاده عنه. على أننا يجب أن نضع فى اعتبارنا أن الملاحظ هو الذى يمنح المركز للنموذج وقد يختلف اختيار كل ملاحظ للنموذج معتمدا على الخصائص التى يحكم عليها بأنها أكثر أهمية.

٤- التأثير والقوة.

يقصد بالتأثير أنه التغير فى اتجاهات الشخص أو سلوكه الذى يرجع إلى شخص آخر أو جماعة أخرى، وهناك نمطان مختلفان من التأثير وهما: التأثير المستقل حيث يحدث التغير نتيجة للاقتناع بالرساله. والتأثير التابع. حيث يكون التغير نتيجة للخصائص الاجتماعية للنموذج أو للجماعة.

في حين يقصد بالقوة أنها التأثير الممكن. وقد يتأثر مركز النموذج بدرجة ما بكل من التأثير والقوة التي يدركها الملاحظ في النموذج.

٥- التحكم المعرفي.

فاذا كان التأثير والقوة يعتبران بمثابة أحداث خارجية يمكن أن يكون لها تأثير هام على الملاحظ. فان التحكم المعرفي هو تحكم الملاحظ الداخلي والذى ينتج عن التعلم اللفظى أو الأنماط الأخرى من التعلم التي يخبرها الملاحظ.

مثال: تأثير تحكم الهزاءات الداخلية ولو بصورة جزئية في دفع القتله إلى ارتكاب جرائمهم.

(انظر ويتيج: مقدمة في علم النفس، سلسلة شوم ماكجروهيل، ١٩٧٧، ص ١٧٢)، ويتيج، سيكولوجية التعلم سلسلة شوم، ماكروهيل، ١٩٨١، ص ٦٩).

خـــاتمة:

ليس هذا فقط هو ماتتضمنه النظرية من أبعاد، بل أن المكان لايسمح بالتوسع في عرض جوانب النظرية وننبه أبناءنا الطلاب إلى أهمية المتغيرات التي تشتمل عليها النظرية سواء على الصعيد النظرى للطلاب الماجستير والدكتوراه حيث تتوالى البحوث والدراسات في هذا الميدان لاكتشاف المزيد من الأبعاد، أوعلى الصعيد التطبيقي من خلال التوسع في تطبيقات النظرية في مجالات علم النس الاكلينيكي والنمائي والاجتماعي بالاضافة إلى التطبيقات التربوية المختلفة.

مراجع الفصل

جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم، النهضة العربية، ١٩٨٠ .

دينيس تشايلد: علم النفس والمعلم (ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون)

هولت سوندرز ليمتد بالاشتراك مع مؤسسة الأهرام بالقاهرة، ١٩٨٣ .

فؤاد أبو حطب: علم النفس التربوى، ط٣، الانجلو المصرية، ١٩٨٤ .

: نحو نموذج للتعلم المدرسى فى النظام الاسلامى، مجلة دراسات تربوية.

مدنيك وآخرون: التعلم (ترجمة: محمد عماد الدين اسماعيل)، ١٩٨٤.

الفصل الثامن

تدريب الأفراد في مجال الصناعة

- تدريب الأفراد.
- البرامج التدريبية.
- انتقال أثر التدريب.

تدريب الأفراد

مقـــــدمة

أصبح التدريب على العمل وتنمية العاملين وتزويدهم بالمعارف والمعلومات الجديدة في ميدان عملهم من المسلمات اتي يتفق علوها الجميع وعد اكدت البحوث أهمية هذه العملية وضرورة الاستمرار فيها وبشكل دورى، ففى أحدى الدراسات التى تلقى فيها العمال برنامجاً تدريبا جديداً ثم قورن ادائهم بعد ذلك بمجموعة أخرى لم تتلقى ذلك البرنامج التدريبي، وأسفرت المقارنة عن تفوق فى اداء المجموعة التى تلقت التدريب، وبالاضافة إلى تحسن اداء المجموعات التى تلتقى التدريب فإن كمية التكاليف تقل بشكل واضح لدى المجموعة التى تتلقى التدريب .

تتجه الصناعه بصورة متزايدة تجاه التعليم والتدريب الدقيق والمستمر، ولدى كثير من الشركات الآن الامكانيات ومعينات التدريب التى تفوق بكثير نظائرها في الجامعات ولقد لمس الكاتب بنفسه من خلال ما يقوم بة من محاضرات فى المؤسسات التى تتولى تدريب العاملين فيها من تقدم ما يستخدمونه من أجهزة وتقنيات .

والانسان هو عامل التنمية ووسيلة التغيير الأساسي وهو هدفها الاول، لذلك اذا أريد للتنمية أن تنجح وأن تخدم اغراضها، فلابد من وضع الخطط السليمة لتنمية القوى البشرية المدربة لتؤدى دورها بفاعلية فى عملية التنمية الشاملة، والتدريب من أهم الوسائل العلمية الممارسة بشكل واع ومقصود والتى تصمم لنقل الانسان من مستوى مهارى معين إلى مستوى افضل وتنمية الموارد البشرية تفرضها ضرورات متعددة أولها ما يحتاج اليه العالم من

ثورة تكنولوجية وتطورات انتاجية تضطر معه الدول إلى استيعاب الجديد بصفة مستمرة، ثانيهما أن نجاح الدول المتقدمة والنامية خاصة يتوقف على القوى البشرية المدربة للوصول إلى التنمية الشاملة، ومن هنا تظهر اهمية التدريب كوسيلة فعالة لتحقيق تنمية القوى البشرية ومن أهميتها اكتسب التدريب ومكانته كاحدى السياسات الادارية الهامة في نجاح أى مشروع أو برنامج .

كما أن التدريب يعمق التصور النظرى ويعطيه معناً واقعيا ملموسا ويزيد من قدرة الانسان على التحليل المنظم للسلوك الانسانى والمشكلة التى تواجه غيره من الناس وامكانات التدخل لمواجهتها في الممارسة، ومن هنا تظهر أهمية التدريب كوسيلة فعالة لتحقيق تنمية القوى البشرية .

المقصود بمصطلح التدريب :

يعرف التدريب على أنه « كل الأنشطة التى تساعد المتدربين عن طريق تحسين الاداء.

والتدريب عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى احداث تغيرات فى الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الاداء وطرق العمل والسلوك والاتجاهات بما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقين للقيام باعمالهم بكفاءة ومقدرة عند تولى المسئوليات التى سوف تسند إليهم.

كما يعرفه البعض بأنه « نشاط مستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والإتجاهات التى تجعله صالحا لمزاولة عمل ما »[1].

والعملية فى التدريب تعنى مجموعة التفاعلات الديناميكية والنمو الذى يحدث فى الفرد المتدرب، وبالتالى فهى مجموعة من الحوادث أو الخطورات

المتكررة والمرتبطة مع بعضها وتؤدى إلى تنمية خاصة، والتدريب وسيلة لتغير الإتجاهات عن طريق إكتساب المتدرب خبرة منظمة وخلق الفرص المناسبة للتغير عن طريق التشجيع المستمر على تعلم وإستخدام الأساليب الإدارية الحديثة بصورة يمكن معها تطبيق المعرفة والمهارات في العمل وزيادة الحساسية والتفاعل مع الأخرين ولإيجاد الدافع لتفسير السلوك إلى ماهو أحسن [٢].

والتدريب هو تزويد الفرد بمجموعة من الخبرات والمهارات ليكون صالحا لمزاولة عمله وهو عملية منظمة تهدف لتحقيق مستوى معين من الكفاءة وحسن الأداء.

كما يعرف على أنه تعليم لاعادة تكيف الفرد مع بيئة العمل، ويشكل ركيزة اساسية من ركائز الادارة واسلوب فعال فى تطويراتها [٣].

واذا كان التدريب يعنى اعداد الفرد اعداد يساعد على مقابلة ومواجهة المواقف المختلفة التي تصادفه، فان هذا الاعداد الفنى لا يخرج فى الغالب عن تزويد الفرد بمجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المناسبة.

أهمية التدريب

يعتبر التدريب مسئولية هامة من مسئوليات ادارة الافراد فهذه الادارة يجب أن لا تقتصر اهتماماتها على عمليات تعبئة واختيار الافراد وتقديم كفاءتهم

---

(١) محمد جمال برعي: فن التدريب فى مجالات التنمية (القاهرة : مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعة الأولى، ١٩٧٠) ص: ١٧٢ .

(٢) لويس كامل مليكة :تمثيل الأدوار فى التدريب القيادى، (القاهرة: مجلة الإدارة المجلد الثانى، العدد الثالث، يناير ١٩٧٠) ص: ٥٠

(٣) حسن الجبالى : التدريب: (مجلة الكفاءة الإنتاجية والتدريب المهنى، العدد (٢)، ١٩٧٥) ص:٤١ .

وتصنيف الوظائف في المنظمة فحسب ، بل لا بد أيضا أن تهتم بتدريبهم واعدادهم للقيام بمسئوليات العمل المختفة،وينبغي أن يدخل في اعتبار الادارة المذكورة أن التدريب هو عملية انسانية تمكن الفرد من مقابلة التطور المتسمر الذى يتعرض له العمل ومن التكيف السريع من عمله الجديد في حالة انتقال هذا الفرد من عمله إلى عمل آخر، لان التدريب يعمل على زيادة كفايته الفنية والانتاجية فيرتفع مستوى هذه الكفاية أيضا للمنظمة كلها، كما أنه يساعد افراد هذه المنظمة على الاستغلال الجيد لكفاءتهم في صورة تعاونية لتحقيق الاهداف التي وضعتها المنظمة لنفسها [١]

اهداف التدريب

للتدريب اهداف متعددة منها الخاصة والعامة :

- الاهداف الخاصة : فهي تلك الأهداف التي يحددها القائمون على التدريب عند تنظيمه لتدريب فئة من العاملين على عمل معين والوصول به إلى مستوى محدد .

- أما الاهداف العامة : فهي التي تشترك فيها غالبية أنواع التدريب مهما تعددت والتي يمكن ايجازها في النقاط التالية :

(أ) اكساب الافراد معلومات ومعارف وظيفية متخصصة تتعلق باعمالهم واساليب الاداء الامثل فيها ويمكن أن نطلق على هذا الجانب هدف المعلومات .

(ب) صقل المهارات والقدرات التي يتمتع بها الافراد ويمكنهم من استثمار الطاقات التي يختزنونها ولم تجد طريقها للاستخدام الفعلي

---

(١) صالح الشبكشي : العلاقات الانسانية في الادارة (القاهرة: دار الفكر العربي د.ت) ص : ١٩٤ .

بعد ويطلق على هذا الجانب تعبير هدف المهارة Skill Objetive.

(جـ) تعديل السلوك وتطوير أساليب الآداء التى تصدر عن الافراد فعلا وذلك من أجل اتاحة الفرصة لمزيد من التحسين والتطوير فى العمل الانتاجى وتأمين الوصول إلى الاهداف الإنتاجية المتصاعدة، وهذا ما نطلق عليه هدف السلوك .

(د) تزويد العامل بالمعرفة فى احدث ما وصلت اليه العلوم والتكنولوجيا من مستحدثات فى أساليب العمل وادواته فى مجال تخصصه وما يتطلبه ذلك من مهارات جديدة يلزم اكسابها للعامل.

(هـ) تقوية المسئولية الاجتماعية لدى الفرد نحو المجتمع الذى يعيش فيه .

(و) تحسين العلاقات الانسانية عن طريق تفهم كل فرد لواجباته ومسئولياته فى عمله ونحو زملائه، أى تفسير السياسة الادارية للأفراد بغرض ايجاد الثقة والتعاون بينهم فبرنامج التدريب سيعرف الافراد بالمستوى المفروض ان يحققونه فى وظائفهم من حيث الكمية والجودة، مما يودى إلى تقدمهم فى اعمالهم وزيادة اجورهم وزيادة فرص الترقيه والتقدم أمامهم وهذا ولاشك يساعد فى رفع الرح المعنوية[1].

ويمكن تقسيم اهداف التدريب إلى :

١ – اهداف مباشرة :

وهى قصيرة المدى تمثل فى عملية التعديل الايجابى فى سلوك الافراد

(١) عادل حسن : الافراد فى الصناعة (الاسكندرية : دار الجامعات المصرية ، ١٩٨٠) ص ص : ٢٠٠-٢٠١ .

من الناحية السلوكية وترمى إلى اكسابهم :

(أ) معارف ومهارات ومعلومات وخبرات تنقصهم .

(ب) انماط سلوكية وعادات جديدة ملائمة .

(جـ) اتجاهات صالحة للعمل .

وذلك بهدف رفع مستوى كفاءة الفرد في الأداء، بحيث تتحقق فيه شروط الفاعلية بأقل مجهود .

٢- أهداف طويلة المدى :

وتمثل في اعداد الافراد الذين يتوفر فيهم الاستعداد لعملية الترقي والنمو في العمل لتولى الاعمال الهامة .

أنواع التدريب :

ويصنف طبقا للمستوى المعرفي والمهارى للتدريب، فينقسم إلى :

١- تدريب لرفع المستوى : ويهدف إلى رفع مستوى مهارة المتدربين الموجودين بالمنظمة والارتقاء بمعارفهم عن طريق تقديم برامج التدريب على الاساليب التى استحدثت فى ادارة اعمالهم ومهنهم والتخصص فى المهارات الضرورية، وتعريفهم بالمستجدات فى النواحى الفنية والتكنولوجية المستخدمة .

٢- التدريب الاضافى : ويرمى إلى اكساب الافراد المهارات والمعارف التى تمكنهم من اجادة أعمال اضافية تفيد تحسين مستوى ادائهم بصفة عامة .

كما تصنف أنواع التدريب طبقا لنوع المتقدمين للتدريب من ناحية الالتحاق بالعمل، ولذا فهناك نوعان أساسيان هما :

١ - التدريب قبل الخدمة (قبل الالتحاق بالعمل) .

ويقصد به التدريب قبل تولي الموظف لعمله الثابت في المؤسسة ويهدف إلى :

(أ) تعريف الموظف الجديد بالمؤسسة طبيعتها وأهدافها .

(ب) تعريف الموظف بمركزه الوظيفي في المنظمة والدور الذي يجب أن يقوم به .

(جـ) تعريف الموظف بالقوانين واللوائح والقواعد والتعليمات التي تنظم العمل .

(د) تعريف الموظف بحقوقه وواجباته .

٢- التدريب أثناء الخدمة .

ويتم مع العاملين الملتحقين بالعمل، ويهدف إلى :

(أ) لزيادة مهارة العاملين ورفع كفاءتهم .

(ب) تزويده بالجديد في مجال عمله .

(جـ) لتحسين مستوى العلاقات الانسانية في المؤسسة .

(د) لتعرف الموظف أو العامل بالوظيفة الجديدةج في حالة الترقية .

(هـ) لمساعدة المرشحين لوظائف قيادية من تنمية مهارتهم القيادية وأساليب تعاملهم مع مرؤوسيهم .

التدريب لاكتساب المهاره :

تتطلب بعض الاعمال مهارة في ادائها، ويقصد بكلمة عمالة ماهرة أنها تعرف اصول المهنة وتجيدها. وتنقسم الاعمال الصناعية عادة إلى أعمال ماهرة وأعمال غير ماهرة ويقصد بالاعمال غير الماهرة الاعمال التي لا تتطلب تدريبا خاصاً .

ويوجد مظهران للتعليم مستقلان بعضهما عن بعض، فقد يوجد شخص يمتلك كثير من المعارف والمعلومات الخاصة بالمهنة لدرجة أنه يستطيع أن يشرح للآخرين كل الخطوات التي تتضمنها عملية معينة كالبناء أو النجارة أو غيرها، ولكنه لا يستطيع أن يقوم بنشر لوح خشب على شكل زاوية قائمة مثلاً، وهناك شخص آخر يستطيع اداء كل الافعال بكفائة ولكنه لا يستطيع أن يشرح أو يوصف لنا الجانب المعرفي فيما يقوم به، فمعرفة كيفية تنفيذ العمل والقدرة على تنفيذ العمليات الضرورية هما عمليتان مختلفتان تماماً .

ويقصد بالفعل الماهر بالنسبة للنفسين أنه نموذج مدروس للحركات، كما أن مستقل تماما عن المعرفة المهنية .

ويتطلب اكتساب المهارة فعلا ماهراً ليس فقط تركيبا معينا للحركات يؤدى فى تتابع مخصوص، بل يجب أن تكون هذه الحركات ذات تركيز معين، وقد يكون نموذج التعلم بالمحاولة والخطأ من أكثر النماذج تفسيرا لاكتساب المهارة، ففى عملية اللعب بعدة كرات مثلا لا يلزم فقط قذف الكرة في تتابع خاص، بل يجب أيضا قذفها إلى الارتفاع المناسب وفي الاتجاه المناسب، فمن بين كل الحركات التي يستطيع المرء أن يؤديها، يجب أن يقوم فقط بحركات معين وبتركيز معين، وبتقدم التعليم تزداد الحركات المنتقاه

تحديدا وارتباطا بعضهما ببعض، ويتم استبعاد الحركات الزائدة أو الناشزة، والتعلم بالمحاولة والخطأ كنموذج مفسر لما حدث يتطلب اكتشاف الفرد للحركات المطلوبة واستبعاد الخاطئة، والاستزادة من المحاولات لاكتساب المهارة.

البرامج التدريبية :

تعرف البرامج التدريبية بأنها مجموعة الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات وإتجاهات المتدربين في تحديد معلوماتهم، ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم، وتحسين أدائهم وهم في عملهم.

وتعرف على أنها مجموعة العمليات التعليمية التي بها يتم إعداد وتأهيل الفرد للقيام بمسئوليات عمل معين بالطريقة الأفضل، وبمعدل الأداء الأكبر بمستوى كفاءة إنتاجية أعلى عن طريق إكسابه من المعارف النظرية، وبعض الإتجاهات النفسية والإجتماعية المرغوبة واللازمة لنجاحه (١).

كما تعرف على أنها مجموعة من الأنشطة المخططة التي تهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة تتناول معلومات، وأدائهم، وسلوكهم، وإتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم وإنتاجية عالية.

كما تعرف أيضا بأنها مجموعة من الإجراءات التي تؤدي إلى أحداث تغيرات في الفرد والجماعة تتناول معلوماتهم، وأدائهم، وسلوكهم، وأتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

---

(١) كمال أغا : الإدارة في الخدمة الإجتماعية : (القاهرة : دار الثقافة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨) ص ١٩٥.

مبادئ عامة يجب مراعاتها فى برامج التدريب :

١ – يجب أن يقوم برنامج التدريب على تلبية الاحتياجات الفعلية للعاملين والأمر الذى يحيل المتدريب يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة لحياتهم العملية .

٢ – يجب أن تكون اهداف البرنامج واضحة ومحتوياته محددة، الامر الذى يجعل المتدربين يشعرون بأرتفاع مستوى كفاءتم، ويتجهون لحصول على المزيد من التدريب .

٣ – يجب أن يكون هناك تنسيق بين تدريب الافراد قبل الخدمة وبرامج تدريبهم بعد الخدمة، حيث ينبغى أن تتصل الجهوز وتتابع فيما يتعلق بالعمل تحسين مستوى الاداء المهنى للافراد .

٤ – برامج التدريب مهما تتابعت واتصلت ومهما حقت غاياتها لا تصل إلى حد يعتبر نهائيا أو كافيا بالنسبة للمتدرب. فنحن لا يمكننا أن نرسم للكفاءة البشرية غاية تقف عندها دون أن تتقدم ولكى تحدث برامج التدريب أثرها فى رفع الكفاية المهنية، ينبغى أن تنطلق هذه البرامج من حيث تنتهى برامج الاعداد للمهنة، وأن تنطلق هذه البرامج المتتابعة، فذلك من شأنه أن يساعد على استمرار النمو المهنى وأن يهئ السبيل لانطلاقات أبعد فى اتجاه هذا النحو.

٥ – كلما كان اعداد الافراد جيدا وكلما كان المشرفون ذوى مستوى تخصص رفيع فيما يقدمون، أدى ذلك إلى مساعدة الافراد على مزيد من التكيف للظروف المتغيرة وساعد برامج التدريب على تحقيق مستويات عالية من الكفاءة المهنية الرفيعة .

تقويم البرنامج التدريبى

تعددت الآراء في تعريف التقويم ويمكن تلخيص هذه الآراء في ثلاثة اتجاهات رئيسية هى:

١ - اتجاه يرى أن التقويم عملية قياس واختبار للتغيير فى ظاهرة معينة بغرض تحديد كمية واتجاه ونوع التغيير .

٢ - اتجاه يرى التقويم هو عملية اظهار لمدى التطابق بين الاداء الفعلى والاهداف المخططة لعمل معين .

٣ - اتجاه يرى أن التقويم عبارة عن مجموعة الاراء والافكار التي يصدرها الخبراء المتخصصون حول موضوع معين .

ومن الواضح أن أى واحد من هذه الاتجاهات لا يستطيع بمفرده أن يغطى كافة الانشطة والاعمال التى تدخل فى اطار التقويم، كما انها لا توضح نوع ومقدار المعلومات التي يتطلبها اجراء التقويم .

أهداف التقويم :

تتحدد أهداف التقويم أساسا فى الحكم الموضوعى على نجاح وعدم نجاح أو صلاحية وعدم صلاحية برنامج « هو موضوع التقويم » وذلك بتحليل وتفسير المعلومات الميسرة والمتاحة عن ذلك البرنامج، وعادة ما توضع اهداف البرنامج فى شكل أهداف كبرى ويتم تحديدها بالاسلوب العلمى بحيث تكون متفقة مع مقتضيات تطوير الواقع الراهن ونقله إلى أوضاع افضل خلال فترة زمنية محددة، وذلك في ظل موازنين دقيقة، كما يراعى تحديد بدائل مستمرة لتلك الاهداف توخيا لأية ظروف فى المستقبل.

وقد حدد Grinnell ستة أهداف لبرنامج التقويم هى:

١ - الكشف عن مدى تحقيق الاهداف وكيفية تحقيقها .

٢ - تحديد معايير واضحة للفشل والنجاح .

٣ - كشف الأسس التى تحدد مدى نجاح البرنامج .

٤ - العمل على زيادة مدى فاعلية البرنامج .

٥ - وضع أسس لبحوث المستقبلية .

٦ - اعادة تحديد المفاهيم لكى تستخدم فى ادراك الاهداف وصياغتها فى ضوء نتائج البحوث .

أهمية تقويم البرامج :

١ - ان التقويم يبدو حتما اذا أردنا ان نعرف مدى فائدة أو فاعلية البرامج فى أنها تحقق فعلا الاغراض الموضوعة من أجلها .

٢ - تحديد ما اذا كان التغيير الحادث يرجع إلى فاعلية البرنامج أو لاسباب أخرى .

٣ - القياس الموضوعى والمنظم للنتائج المتوقعة وغير المتوقعة والتى يسفر عنها تنفيذ البرنامج [1]

٤ - يستمد البحث التقويمى أهميته من الاحساس بالحاجة إلى الأساليب الموضوعية فى تقدير فعالية برامج الرعاية الاجتماعية والتحول من التقديرات الذاتية الشخصية والتى ثبت عجزها.

٥ - يساعد التقويم على معرفة النتائج ومقارنتها بالمستويات والمعايير

الموضوعة للتقويم.

مراحل عملية التقويم

حدد البعض الخطوات أو المراحل التي يجب أن يمر بها البحث التقويمي على النحو التالي:

١ – تعريف الأهداف المراد تقويمها .

٢ – تحديد المشكلات التي تحد من تحقيق الفعالية المطلوبة .

٣ – وصف وتقنين الفعالية .

٤ – قياس درجة التغيير الحادث .

٥ – تحديد ما إذا كان التغيير الحادث نتيجة لفاعلية البرنامج أم أن هناك أسباب أخرى يرجع لها .

٦ – توضيح وبيان مدى استمرار التغيير الحادث .

بينما يرى بعض الباحثين أن عملية التقويم يمكن تحديدها في خمس مراحل بحثية أساسية هي:

١ – صياغة أهداف البرنامج وتحديد نتائجها المتوقعة وغير المتوقعة ومحاولة قياسها .

٢ – تصميم البحث وتحديد معايير التحقق من فاعلية البرامج مع الأخذ في الاعتبار تكوين الجماعات الضابطة أو بدائل لها .

٣ – وضع المقاييس والأدوات وتطبيقها، مع تحديد احتمالات الخطأ في القياس، والعمل على تقليل هذه الاحتمالات .

٤ – تحديد مؤشرات تقويم الفعالية تحديداً دقيقاً واقعياً .

٥ – وضع إجراءات فهم النتائج وتفسيرها لتحديد مدى النجاح أو الفشل في قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه .

تحديد معايير تقييم فاعلية البرنامج :

تشير الفعالية إلى المدى الذى يحقق فيه البرنامج أهدافه، ويحتاج تقييم فعالية البرنامج إلى وجود مؤشرات أو مقاييس أو معايير تساعد فى الحكم على البرنامج وتحديد مقدار النجاح أو الفشل فى تحقيق أهدافه .

ومن أهم المعايير فى تقدير نجاح أو فشل البرنامج ما يلى :

(أ) الجهد :

يتركز تقييم الجهد كمعيار للنجاح على كمية ونوعية النشاط المبذول، من خلال تقدير المدخلات والطاقة المبذولة بغض النظر عن العائد ويجيب هذا الجانب من التقييم على الأسئلة. ما هو مقدار العمل الذى تم فى البرنامج ؟ وإلى أى حد كان هذا العمل موفقاً ؟

(ب) الأداء :

وينصب تقييم الأداء كمعيار على نتائج الجهد أكثر مما يهتم بالجهد ذاته باعتباره معياراً للأثر أو النتيجة . ويتطلب قياساً للإنجاز فى ضوء نتائج البرنامج ومقدار ما تم تحقيقه من الهدف الأكبر، والإجابة على الأسئلة : هل حدث التغير المرغوب فيه ؟ وهل هناك أية نتائج جانبية أخرى ؟ وهل حقق البرنامج غير ما كان يتوقع منه ؟

(جـ) كفاية الأداء :

ويتركز تقييم كفاية الأداء على مدى اقتراب النتائج التى حققها البرنامج من الهدف الرئيسى الذى قصد إليه .

(د) الفعالية :

قد يكون للبرنامج نتائج إيجابية، ولكن مع ذلك، قد يكون هناك برامج أخرى أفضل منه فى تحقيق نفس النتائج، ولذلك فإن الفعالية تمثل النسبة بين الجهد والأداء والبحثية .

(هـ) العملية :

ويمكن أن تزداد معرفتنا أثناء تقييم نجاح أو فشل البرنامج من خلال المعايير السابقة، بالكيفية التى يعمل بها البرنامج ويحدث آثاره، أو بالكيفية التى لم يحدث بها هذه الآثار والأسباب فى كل حالة، وذلك من خلال جمع وتحليل المعطيات التى تجيب على الأسئلة :

كيف ؟ ولماذا ؟ ومن أى الجماعات يكون للبرنامج وجوانبه المتباينة فعاليته ؟ ومن هنا تتبلور معايير تقييم عملية البرنامج ليسهم فى توفير هذا النوع من المعرفة والذى قد يساعد من ناحية على تطوير البرامج التى حققت النجاح المرجو، ومن ناحية أخرى يفيد فى التعرف على الأسباب التى أدت إلى فشل البرنامج ويسمح للباحث بإدخال التعديلات المناسبة .

انتقال أثر التدريب :

هل يؤثر تعلم استجابة سابقة على ما يليها من استجابات، وهل يؤثر تعلم عادات معينة على إنجاز ما يليها من أعمال، وأى هذه الأعمال أو المهام التى تتأثر بتعلم عادة ما، وما مقدار ذلك التأثير ؟ تدور هذه التساؤلات حول موضوعنا وهو انتقال أثر التدريب والتعلم .

ولعله من المسلم به أن الكيفية التى نتعلم بها في الوقت الحاضر تتأثر على الدوام بما نكون قد تعلمناه من قبل، وهذا هو ما نقصد به انتقال أثر التدريب، وقد تكون كمية الانتقال ضئيلة جداً فى بعض الأحيان إلا أنه – على وجه العموم – فكلما تقدم العمر بالأفراد وزادت خبراتهم كلما أصبحوا أقدر على ما سبق أن تعلموه . وهكذا فنحن نقصد بدراسة انتقال أثر التدريب .... « دراسة الكيفية التى تؤثر بها بعض خبرات التعلم النوعية فى أداء عملية معينة مرة أخرى » وقد لا يكون هناك تأثير بالمرة، ولكننا نستطيع أن نرى انتقال أثر التدريب فى حالات أخرى بشكل إيجابى، مثال ذلك : تعلم لعبة فردية من ألعاب القوى يساعد على تعلم لعبة أخرى، ومعرفة الأساليب الفنية للعبة جماعية أخرى يساعد على تعلم لعبة أخرى مشابهة . والانتقال الإيجابى مهما كان ضئيلاً فلابد أن يحدث، وإلا فلن يكون هناك معنى للخبرة والحكمة .

وقد يكون انتقال أثر التدريب سلبياً عندما يتداخل رقمان لتليفون العمل، أو تتداخل أرقام منازل اثنين من الزملاء، أو يتغير تليفون قريب لك فيتداخل القديم والجديد وهكذا . وهكذا فقد يتخذ انتقال أثر التدريب أحد الأشكال الآتية :

١ – انتقال إيجابي Positive Transfer

٢ – انتقال سلبي Negative Transfer

٣ – لا انتقـال Zero Transfer

وتحدث الحالة الأولى إذا ساعد عمل ما أو أفاد في تعلم أو إنجاز عمل آخر كان ذلك انتقالاً إيجابياً لأثر التعلم . في حين تحدث الحالة الثانية إذا منع أو أعاق تعلم أو إنجاز علم آخر أو أنه إذا تساوت مجموعة العوامل الإيجابية التي تساعد على الانتقال مع مجموعة من العوامل السلبية التي تعوق الانتقال كان ذلك دليلاً على عدم الانتقال .

وانتقال أثر التعلم يعد من الأمور الشائعة، وبالتالي فلا يوجد فقط في النواحي العقلية والمهارات التي تحتوى على حركات معقدة فقط، بل يمتد ليشمل الجوانب الانفعالية والوجدانية في الشخصية كالاتجاهات والاستجابات الانفعالية والعاطفية للأفراد .

طرق دراسة انتقال أثر التدريب :

هناك تصميمات معقدة لدراسة وقياس انتقال أثر التدريب نذكر منها التصميم التالي :

يتطلب ذلك التصميم اختيار مجموعتين متكافئتين من الأفراد تسمى إحداهما : « بالمجموعة التجريبية » حيث تقوم هذه المجموعة بتعلم عمل ما ونرمز له بالرمز (أ) ثم تقوم نفس المجموعة بتعلم عمل آخر ونرمز له بالعمل (ب) .

والمجموعة الأخرى هي : « المجموعة الضابطة » وهي التي تقوم بتعلم

العمل (ب) فقط، ودون أن تقوم بتعلم العمل (أ) .

وعلينا أولاً أن تتحقق من معرفة العوامل التى يمكن أن « تؤثر فى عملية التعلم والتى يمكن أن تصنف فى ثلاث مجموعات :

الأولى : متغيرات تتعلق بشخصية المتعلمين كالدوافع والاستعداد للتعلم وقدراته وما إلى ذلك .

الثانية : وهى التى تميز العمل الذى هو موضوع التدريب أو التعلم، مثل كمية المادة ومحتواها وطبيعتها .

الثالثة : وهى التى ترتبط بظروف التدريب أو موقف التعلم نفسه، كدرجة توزيع المحاولات، واستخدام أساليب من التدعيم أو العقاب وإمكانية التكرار، والزمن المتاح .

فإذا رمزنا للمتغيرات الثلاثة على النحو التالى (شخصية – ش) و(عمل – ع) و(تدريب – ت) فإن المجموعتين يوصفان بأنهما متساويتين من حيث العوامل الشخصية والعمل ويختلفان من حيث التدريب أو التمرين .

وفى تخطيط وإجراء التجربة يمكننا استنتاج ما يلى :

١ – إذا وجدنا أن المجموعة التجريبية قد استفادت من تعلم العمل (أ) فى تعلم العمل (ب) كان ذلك انتقال إيجابى لأثر الخبرة السابقة . وذلك يعنى أن المجموعة التجريبية سوف تؤدى العمل (ب) بطريقة أسرع وأكثر فاعلية من المجموعة الضابطة .

٢ – من ناحية أخرى إذا تعلمت المجموعة التجريبية العمل (ب) بطريقة أبطأ من وأقل فاعلية من المجموعة الضابطة يمكننا أن نستنتج أن هذا الانتقال

من (أ) إلى (ب) انتقال سلبي .

٣ - أما إذا تعلمت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة العمل (ب) بنفس السرعة وبنفس الفاعلية يمكننا ملاحظة انعدام انتقال أثر التعلم .

وذلك على افتراض أن المجموعتين متساويتين تماماً في العوامل التي تؤثر في عملية التعلم . كما أن الفترة التي تقوم فيها المجموعة التجريبية بتعلم العمل (أ) لاتقدم المجموعة الضابطة بأي عمل آخر .

ويوجد عدد آخر من التصميمات التي يمكن الاستعانة بها في الكشف عن انتقال أثر التعلم نلخصها في الجدول التالي :

جدول ( ) التصميمات التجريبية الشائعة في ميدان دراسة انتقال أثر التدريب

التصميم التجريبي	المجموعات	لعمل الأول	زمن التعلم	العمل الثاني	الفروق
(١)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) ———	ثابت	تعلم (ب) تعلم(ب)	الفروق بين أداء المجموعتين
(٢)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) ———	اختبار قبلي للمجموعتين	تعلم (ب) تعلم(ب)	الفروق بين الأداء القبلي والبعدي (مقدار النمو)
(٣)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) ———	ثابت	تعلم (ب) تعلم(ب)	الفروق بين محصلتي تعلم (أ) و (ب)
(٤)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) ———	ثابت	تعلم (ب) تعلم(ب) (مهمة مشابهة)	الفروق بين أداء المجموعتين في المهمتين (أ و ب)
(٥)	المجموعة التجريبية المجموع الضابطة	تعلم (أ) ———	متغير	تعلم (ب) تعلم(ب)	الفرق بين محصلة الأداء للمجموعتين

قياس انتقال أثر التدريب :

تتحدد كمية واتجاه الانتقال المختلفة ولاستخدام إحدى هذه المعادلات لبعض البيانات المعطاة يجب أن يطبق بعض مقاييس الأداء . وتشمل هذه المقاييس ما يلي :

١ – عدد المحاولات المطلوبة للوصول إلى مستوى معين من الأداء .

٢ – الزمن الضرورى للوصول إلى مستوى معين من الأداء .

٣ – مستوى الأداء الذى يصل إليه الفرد (عدد الإجابات الصحيحة) بعد فترة زمنية معينة أو بعد عدد معين من المحاولات .

٤ – عدد الأخطاء التى ترتكب عند الوصول إلى مستوى معين من الأداء .

وإذا فرضنا أن (س) تمثل متوسط أداء المجموعة التجريبية بالنسبة للعمل (ب) وأن (ص) تمثل متوسط أداء المجموعة الضابطة بالنسبة للعمل (ب) أيضاً . وبمقارنة الفرق بين س ، ص مع ص نفسها فإن المعادلة التى تمثل نسبة انتقال أثر التدريب تكون :

$$\text{نسبة انتقال أثر التدريب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ص}} \times ١٠٠$$

ويمكن تطبيق هذه المعادلة لقياس درجة انتقال أثر التدريب إذا كان مقياس مستوى الأداء على أساس أنه « كلما زادت درجة المقياس كلما دل ذلك على زيادة مستوى الأداء لدى الفرد » . مثال ذلك إذا كان مقياس الأداء يتحدد بعدد الإجابات الصحيحة ففى هذه الحالة يمكن تطبيق المعادلة السابقة وذلك لأن عدد الإجابات الصحيحة تزداد بزيادة مستوى الأداء .

فلو فرض أننا صممنا تجربة لقياس أثر تعلم اللغة الفرنسية هذا العام على تعلم اللغة الألمانية فى العام القادم، بمعنى آخر نريد أن نعرف فيما إذا كان تعلم اللغة الفرنسية سوف يساعد أو يعوق التعلم التالى للغة الألمانية . تستخدم مجموعتين أحدهما المجموعة التجريبية التى تدرس اللغة الفرنسية لمدة عام دراسى ثم ترس اللغة الألمانية فى السنة الدراسية التالية، والمجموعة الضابطة التى تدرس فقط اللغة الألمانية . وفى هذه الحالة نجد أننا نستخدم التصميم التجريبى رقم (١) المشار إليه سابقاً . وفى نهاية العام الثانى يعطى للمجموعتين اختبار لقياس درجة تحصيلهم فى اللغة الألمانية فإذا وجد من هذا الاختبار أن المتوسط التحصيلى للمجموعة التجريبية (س) = ٩٠ إجابة صحيحة وأن المتوسط التحصيلى للمجموع الضابطة (ص) = ٧٥ إجابة صحيحة على نفس الاختبار وبتطبيق المعادلة السابقة تكون النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب كالآتى :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ص}} \times ١٠٠$$

$$\frac{٩٠ - ٧٥}{٧٥} = \frac{١٥}{٧٥} \times ١٠٠ = ٢٠\%$$

معنى ذلك أن مستوى أداء المجموعة التجريبية فى اللغة الألمانية أعلى ٢٠٪ من مستوى أداء المجموعة الضابطة فى اللغة الألمانية أيضاً . ولكننا فى نفس الوقت لا نستطيع أن نحدد بالضبط فيما إذا كان انتقال أثر التدريب هذا راجعاً إلى تعلم المجموعة التجريبية اللغة الفرنسية قبل تعلمها اللغة الألمانية أو إلى تفوق هذه المجموعة عن المجموعة الضابطة فى القدرة على التعلم أو إلى العاملين معاً

أما إذا كان مقياس مستوى الأداء قائماً على أساس أنه كلما صغر قيمة

المقياس كلما دل ذلك على ارتفاع مستوى الأداء فإن المعادلة التى تستخدم لقياس درجة انتقال أثر التدريب تكون :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ص}} \times ١٠٠$$

وتصلح هذه المعادلة عند قياس عدد الأخطاء أو عدد المحاولات أو الزمن المستغرق للوصول إلى مستوى معين من الأداء . فمن الواضح أنه كلما قلت عدد الأخطاء أو عدد المحاولات أو الزمن المستغرق كلما دل ذلك على ارتفاع مستوى الأداء.

ولقد قدم .Gagne et al في عام ١٩٤٨ معادلة أخرى لقياس انتقال أثر التدريب وتضمن هذه الطريقة مقارنة الفروق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (س) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة (ص) مع أقصى مستوى يمكن أن يصل إليه مستوى الأداء كنتيجة لانتقال أثر التدريب، ويحدد هذا بالفرق بين لادرجة الكلية الممكنة نتيجة لأداء العمل (ب) ومتوسط مستوى أداء المجموعة التجريبية (س) والمجموعة الضابطة (ص) . فإذا كان مقياس التعلم يساوى عدد الإجابات الصحيحة وأن (ع) تمثل الدرجة الكلية الممكنة فنجد أن المعادلة تكون كالآتى :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ع} - \text{ص}} \times ١٠٠$$

أما إذا كان مقياس الأداء قائماً على أساس عدد الأخطاء أو عدد المحاولات أو الزمن المستغرق فإن المعادلة تكون كالآتى :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ص} - \text{ع}} \times ١٠٠$$

وتكمن الصعوبة فى تطبيق هذه الطريقة فى كيفية تحديد الدرجة الكلية

الممكنة لانتقال أثر التدريب .

ولقد اقترح Murdockعام ١٩٥٧ معادلة أخرى لحساب درجة انتقال أثر التدريب وتقوم هذه المعادلة على المسلمات الآتية :

أقصى انتقال أثر تدريب إيجابي يمكن تحقيقه هو ١٠٠ ٪ من الانتقال.

أقصى انتقال أثر تدريب سلبي يمكن تحقيقه هو ١٠٠ ٪ من الانتقال.

معنى ذلك أن الحدود العليا والحدود الدنيا لانتقال أثر التدريب متساوية تماماً مع الاختلاف في الإشارات وأن كل من الانتقال الإيجابي والسلبي متماثلين تماماً . ويمكن الوصول إلى ذلك إذا ما تضمنت معادلة حساب انتقال أثر التدريب متوسط أداء كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما يلي :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{س} + \text{ص}} \times ١٠٠$$

واستخدام هذه المعادلة صالحة إذا كان مقياس مستوى الأداء قائماً على أساس أنه كلما زادت درجة المقياس كلما دل ذلك على ارتفاع مستوى الأداء .

أما إذا استخدم مقياس الأداء على أساس عدد الأخطاء المحسوبة أو عدد المحاولات أو الوقت المستخدم للوصول إلى مستوى أداء معين فإن المعادلة تكون كالآتي :

$$\text{النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{س} + \text{ص}} \times ١٠٠$$

وفيما يلي جدول للمقارنة بين الطرق المختلفة لحساب النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب :

عدد الإجابات الصحيحة		الدرجة الكلية المحتمل الحصول عليها (ع)	النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب		
متوسط المجموعة التجريبية (س)	متوسط المجموعة الضابطة (ص)		الطريقة الثالثة	الطريقة الثالثة	الطريقة الثالثة
٥٠	صفر	٥٠		١٠٠+	١٠٠+
٢٥	١٥	٥٠	٦٧+	٢٩+	٢٥+
١٥	١٥	٥٠	صفر	صفر	صفر
١٥	٢٥	٥٠	٤٠-	٤٠-	٢٥-
صفر	٥٠	٥٠	١٠٠-		١٠٠-

عدد الإجابات الصحيحة		الدرجة الكلية المحتمل الحصول عليها (ع)	النسبة المئوية لانتقال أثر التدريب		
متوسط المجموعة التجريبية (س)	متوسط المجموعة الضابطة (ص)		الطريقة الثالثة	الطريقة الثالثة	الطريقة الثالثة
صفر	٥٠	٥٠	١٠٠+	٤٠-	؟
١٥	٢٥	٥٠	٤٠+	؟	؟
١٤	١٥	٥٠	٦٧+	؟	؟
٢٥	١٥	٥٠	٦٧-	؟	؟
٥٠	صفر	٥٠		+	؟

- التجريب في ميدان انتقال أثر التدريب :

انتقال أثر التدريب من أحد أعضاء الجسم إلى عضو آخر :

كان العالم الألماني « فبر » أول من اهتم بالدراسة العلمية لانتقال أثر التدريب من عضو من أعضاء الجسم إلى عضو آخر حيث لاحظ فبر أن بعض الأطفال الذين كانوا قد تدربوا على الكتابة باليد اليمنى، لديهم القدرة على الكتابة بصورة جيدة باليد اليسرى دون أن يحصلوا على أى تدريب على تلك اليد اليسرى . وقد نشر « فخنر » هذه الملاحظات عام ١٨٥٨ . ولقد أثبتت تجارب تالية أن المهارة التى اكتسبتها إحدى اليدين على عمل معين يمكن أن تنتقل إلى اليد الأخرى، كما يمكن أن تنتقل حتى إلى القدم، وأن كان ذلك لا يحدث بالنسبة لجميع الحالات .

تجارب انتقال أثر التدريب من اليد المفضلة إلى اليد الأخرى :

في عمليات التعلم الإدراكي — الحركي، تتضمن المهارات العضلية نمطاً من التنبيهات البصرية الحركية . وفي الظروف العادية، نجد أن أية مهارة إدراكية — حركية يعمل على سهولة اكتسابها التحول الإيجابي من المواقف العديدة السابقة التي تتضمن التآزر بين العين واليد . إلا أنه إذا حدث وتغيرت ظروف مجال الرؤية وأصبحت معكوسة بحيث أننا لكي نصل إلى ما يبدو في مستوى أعلى لابد أن نتحرك إلى أسفل، وما يبدو إلى اليسار لابد كي نصل إليه أن نتجه إلى اليمين، فإن المرء يجد نفسه في موقف صعب . وهذا التأثير الذي يحدثه وضع المهديات البصرية المعكوس على الاستجابة الإدراكية— الحركية يستخدم في المختبر لدراسة موضوع انتقال أثر التدريب من عضو من أعضاء الجسم إلى عضوآخر، مثل انتقال أثر اليد المفضلة للمفحوص إلى اليد الأخرى عن طريق اتباع أسلوب تتبع شكل هندسي في المرآة (عادة مايكون شكل نجمة) . والشكل الذي يتم تتبعه يثبت بحيث تكون المآة عمودية عليه، وبحيث يكون هناك حاجز خشبي لا يمكن المفحوص من رؤية الشكل إلا من خلال المرآة فقط. وفي مثل هذا الوضع تعطينا المرآة صورة عكسية لما هو إلى الأمام وما هو إلى الخلف، في حين أن الأوضاع إلى اليمين وإلى اليسار ال تتغير، بعبارة أخرى فإنه عند النظر في المرآة نجد أن الاتجاهات إلى اليمين وإلى اليسار لا تتغير، ولكن ما يبدو في المرآة إلى أعلى هو بالفعل إلى أسفل، وما يبدو إلى أسفل هو بالفعل إلى أعلى .

وعلى هذا، فإن متابعة شكلاً هندسياً في المرآة تتطلب من المفحوص استجابات هي عكس الاستجابات السابقة التي تعلمها، إذ عليه أن يحرك يده في اتجاه عكسي. وطالما أن هذه المهمة تتطلب من المفحوص استجابات

جديدة هي عكس الاستجابات السابق، التي هي – بلا شك– ظروف تهيء لانتقال سلبي لأثر التدريب فإن المفحوص يواجه صعوبة في محاولاته الأولى لمتابعة هذا الشكل الهندسي. ومع ذلك، فإ المفحوص سرعان ما يتعلم المهارة الجديدة. وفي الواقع، فإنه بعد سلسلة من المحاولات في متابعة الشكل الهندسي في المرآة، فإن المفحوص قد يجد أحياناً قدراً من الصعوبة في متابعة هذا الشكل عندما ينظر إليه مباشرة من خلال المرآة . ومثل هذه التجربة السابقة تكشف لنا بوضوح عن الأثر السلبي للتدريب، بمعنى أن التدريب على مهارة ما قد يعوق التدريب على مهارة أخرى . فمقدرة المفحوص على متابعة شكل هندسي عن طريق النظر إليه مباشرة، قد عملت على إعاقة تعلمه لمتابعة نفس الشكل الهندسي ولكن من خلال النظر إليه في المرآة .

وفي تجارب أخرى، فإن دراسة انتقال أثر التدريب لا يتم بين موقفين من مواقف التعلم، أي متابعة شكل هندسي بالنظر إليه مباشرة ومتابعة نفس الشكل الهندسي من خلال المرآة، وإنما يتم بدراسة أثر هذا الانتقال من عضو من أعضاء الجسم إلى عضو آخر، أي من اليد المفضلة (اليمنى مثلاً) إلى اليد غير المفضلة(اليسرى مثلاً) أو من اليد إلى القدم . بعبارة أخرى، فإن دراسة انتقال أثر التدريب هنا تتم عن طريق تدريب أحد أعضاء الجسم على مهارة معينة، ثم ملاحظة مدى استفادة العضو الآخر من الجسم من هذا التدريب وذلك عند تدريبه أيضاً على نفس المهارة أو مهارة مماثلة . وفي أغلب الأحيان نجد أن التأثير إيجابي . ويعتبر الرسم من خلال المرآة من بين أفضل الأساليب التجريبية لدراسة هذا الموضوع . حيث يمكن دراسة ما إذا كانت المهارة التي اكتسبتها إحدى اليدين في متابعة شكل هندسي في المرآة قد أفادت اليد الأخرى في اكتساب تلك المهارة أم لا .

وفى الواقع، فإنه يمكن تصميم التجربة بحيث ندرس التأثير السلبى لانتقال أثر التدريب فى بداية التجربة عندما يتابع المفحوص لأول مرة بيده المفضلة الشكل الهندسى فى المرآة - كما أشرنا سابقاً - ثم ندرس أيضاً فى نفس التجربة التأثير الإيجابى لانتقال أثر التدريب، وذلك باختبار اليد الأخرى (غير المفضلة) بعد أن تم تدريب اليد المفضلة .

وفى هذه الحالة تصمم التجربة بحيث نختبر اليد غير المفضلة (اليسرى فى الأغلب) فى بداية التجربة، وذلك بأن يحاول المفحوص متابعة الشكل الهندسى فى المرآة مرة واحدة ويحسب الزمن الذى يستغرقه وكذلك عدد الأخطاء التى تحتسب على الأساس التالى :

أ - عدد مرات السير فى الاتجاه الخاطئ أى الاتجاه المضاد

ب - عدد مرات الخروج بالقلم - الذى يستخدمه فى المتابعة- عن الشكل الهندسى..

جـ - عدد مرات رفع المفحوص للقلم عن الورقة أثناء متابعة الشكل، حيث لا يسمح للمفحوص بذلك وينبه إلى ذلك قبل بدء التجربة ضمن التعليمات المقدمة له .

ثم يطلب من المفحوص أن يتابع الشكل الهندسى بيده المفضلة (اليد اليمنى عادة) وذلك من خلال النظر فى المرآة . ويدرس التحول السلبى بالنسبة لليد المفضلة عن طريق حساب الزمن والأخطاء إلى أن يتمكن المفحوص من متابعة الشكل وبنجاح وفقاً لمعيار يضعه المجرب، كأن يتابع المفحوص الشكل الهندسى بدون خطأ مرة واحدة أو مرتين متتابعتين أو أكثر .

وفى المرحلة الثالثة من التجربة يعاد اختبار اليد غير المفضلة مرة أخرى واحدة فقط ويحتسب الزمن والأخطاء، ويتم مقارنة أداء هذه اليد فى الحالتين . ويمثل الفرق فى الأخطاء والزمن مقدار ما اكتسبته من مهارة هذه اليد (غير المفضلة) نتيجة لتدريب اليد الأخرى (المفضلة) أى تمثل التأثير الإيجابى لانتقال أثر التدريب . هذا ويمكن فى ضوء مثل هذه التجارب صياغة تجارب أخرى تستهدف فى النهاية دراسة هذا الموضوع أى انتقال وتدخل أثر التدريب

انتقال أثر التدريب
من عضو من أعضاء الجسم إلى عضو آخر
(التدرب على الرسم في المرآة)

رقم المحاولة	تدريب اليد اليمنى على الرسم في المرآة	
	الزمن بالثواني	عدد الأخطاء
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		
١٣		
١٤		
١٥		

	اليد اليسرى	اليد اليمنى	اليد اليسرى
	الاختبار الأول	بعد إتمام التدريب	الاختبار الأخير

المقارنة بين التدريب باستخدام الأسلوب الموزع
والتدريب باستخدام الأسلوب المركز
(التدرب على الرسم في المرآة)

رقم المحاولة	تدريب موزع		تدريب مكثف	
	الزمن بالثواني	عدد الأخطاء	الزمن بالثواني	عدد الأخطاء
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				
١٢				
١٣				
١٤				
١٥				

	اليد اليسرى الاختبار الأول	اليد اليسرى الاختبار الأخير
متوسط الزمن بالثواني		
متوسط عدد الأخطاء		

مراجع الفصل

حسن الجبالى: التدريب، مجله الكفاية الإنتاجية والتدريب المهنى، العدد (٢)، ١٩٧٥.

سيد خير الله: علم النفس التعليمى، الانجلو المصرية١٩٨٨.

صالح الشبكشى: العلاقات الانسانية فى الاداره، دار الفكر العربى (د.ت).

صبحى محرم: تقويم التدريب، المنظمة العربيه للعلوم الاداريه، ١٩٧٨.

عادل حسن: الأفراد فى الصناعه، دار الجامعات المصرية بالاسكندريه، ١٩٨٠.

عزت سيد اسماعيل: علم النفس التجريبى، دار العلم، بيروت، (د.ت).

لويس كامل مليكه: تمثيل الأدوار فى التدريب القيادى، مجله الاداره، المجلد (٢)، العدد (٣)، يناير ١٩٧٠.

كمال أغا: الاداره فى الخدمه الاجتماعيه، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٨.

محمد جمال برعى: فن التدريب فى مجالات التنميه، ط، مكتبة القاهرة الحديثه، ١٩٧٠.

نجوى الحصافى:

الفصل التاسع

الفروق الفردية

مقدمـــة :

لاحظ الانسان منذ القدم اختلاف تكوينه عن بقية الكائنات العضوية ، بما يتميز عليها من قابليات أو دعها الله في فطرته ، كما لاحظ أن أفراد النوع الواحد يختلفون عن بعضهم البعض اختلافات واضحة فمنهم الطويل والقصير ، والبدين والنحيف ، والاسود والابيض ، ولا تقتصر الاختلافات على الجانب الجسمي وحده بل تمتد الى النواحي الشخصية الاخرى فمنهم الموهوب ومنهم العادى ومنهم الضعيف.

كما نجد التفاوت بينهم من يتميز بالسرعه والدقة ومن يتصف بالبطء وعدم الدقة ، وغيرها من الاوصاف التى يلاحظها الانسان المتأمل لسلوك الناس في كل مواقف الحياه التي يعيشها.

ولم تظل تلك الظاهره محل ملاحظة فقط بل رصدها الفلاسفة والشعراء في كتاباتهم فمن يقرأ تاريخ الفلسفة اليونانية يلحظ كثير من الاشارات والاوصاف والممارسات حول الفروق الفردية فجمهورية أفلاطون تقوم على رصد أفلاطون وفهمه لظاهره الفروق الفردية بين الناس ، حيث يضع لكل فرد عمل خاص يناسبة ، مؤكداً بأنه لم يولد أثنان متشابهان بل يختلف كل فرد عن الاخر في المواهب الطبيعيه ، فيصلح أحدهما لعمل بينما يصلح الثاني لعمل آخر ، كما أشار أرسطو للاختلافات الفردية بين الجماعات والاجناس وقد نسب تلك الاختلافات الى اصول فطرية ، وقد أمتد أثر ذلك الاتجاه الفلسفي في الفلسفات التربوية فيما بعد عند روسو وبستالوتزى وهربارت وفروبل ، حيث يؤكدون على القدرات والامكانات

الفطرية للطفل ، وعلينا أن نحترم النمو الطبيعي لهذه القدرات .

وفي تراثنا العربي والاسلامي ما يشهد بفهم الظاهره ، والوقوف عندها ، فالاصمعي يرصد الظاهره شعراً فيقول «لن يزال الناس بخير ما تباينوا

فإن تساوو هلكوا»

ونسب للاقدمين قولهم «خير الناس هذا النمط الاوسط ، يلحق بهم الثاني ، ويرجع اليهم العالي» .

ولعلماء الاسلام في هذا الميدان باع طويل يحتاج الى وقفة خاصة ولكننا على سبيل المثال سوف نستشهد ببعض نفحات حجة الاسلام أبي حامد الغزالي في رسالته العظيمة «أيها الولد» عند ينصح المعلمين بالاخذ بأدب التدرج مع تلاميذهم ، فيشير الى أنه ينبغي للعالم المربي أن ينظر بتعمق الى تلميذه فيزن عقله وذكاءه وقوه ادراكة فيتدرج معه على قدر فهمه ، فلا يلقي اليه ما لا يبلغه عقلة ، اقتداء في ذلك بقول رسول الله صلى الله علية وسلم «نحن معاشر الانبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم» . (عن : الغزالي : أيها الولد ، ص ٨٠) .

واذا كان القرآن الكريم يقر بالفروق ، والاختلافات بين البشر ، فهو لا يترك الامه بلا هوية ولا مكان بل يحددها لها مكانها بين الام من خلال ذلك الدور المنوطة به بين الام حينما تشهد عليهم ، وفي ذلك يقول الله تبارك وتعالى :

« وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكونَ الرسول عليكم شهيداً » .

الايه : ١٤٣ — البقرة

ولنا مع هذا الموضوع وقفه مستقلة انشاء الله ذلك نشرح فيها (الفروق الفردية جذورها التاريخية والفلسفية وانعكاسها على الفكر الانساني المعاصر)

موقف التصورات المعاصرة في الفكر الانساني من ظاهرة الفروق الفردية :

سيطر على الفكر الانساني في الحقبه المنصرفة تصوران عامان بالنسبة لظاهره الفروق الفردية نلخصها فيما يلي :

الاتجاه الاول : ويؤكد ذلك الاتجاه على مبدأ المساواه بين الناس فيما لديهم من امكانات عقلية لا حدود لتنميتها ، ويرى اصحاب هذا الاتجاه ضرورة السعي نحو تهيئة الفرص المتكافئة تكافؤا حقيقياً للجميع ، وعلى ذلك فهم يردون الفروق الواسعه والملاحظة بين الافراد ترجع في اصولها على عدم تكافؤ الفرص المتاحة لتنمية مالدى الافراد من إمكانيات .

الاتجاه الثاني : ويقوم على إفتراض أن الفروق بين الناس أنما هي خصائص بيولوجية لا يمكن تجاهلها ، ويسعى أصحاب هذا الرأى الى تحقيق مبدأ الانتفاع بالمواهب المتنوعه بالفعل من اجل اثراء الحياه المشتركة.

ويقول «فؤاد أبو حطب» في كتابة المعنون بالقدرات العقلية (١٩٨٣ :ص٢٠) بأن الاتجاهين السابقين يمثلان فرضين لا يمكن أثباتهما أو (دحضهما) ، وتفسير النتائج يقول أيهما قد يصل الى نتائج لامبرر بها، فإن فتراض أن الفروق الفردية أساسية في الشخصية قد يؤدى الى تبرير الامتيازات الطبقية وما يتبعها من استبداد وتسلط وإستعمار ودعاوى التفوق العنصرى وبالتالى تأكيد مبدأ «النخبة الممتازة» . وفي الوقت الذى يحاول الاتجاه الآخر

تفـادى تلك المزالق الخطره بقبـول الافتراض الأول ، فبانه يقع فى أخطاء يواجهها في الواقع الفعلي حينما نفاجأ بأن الفروض المتاحة بتساوى أمام الناس لا يقابلها انجازات على نفس المستوى ، بل يشعر الكثيرين منهم بمشاعر الاحباط والفشل حينما يواجهون دائماً بنتائج لا تتفق والمتوقع منهم بناء على مماثلتهم بنتائج المتفوقين منهم .

وينتقل الى وصف ما يمكن قبوله كوجهه نظر تتلافى العيوب وتتسامح تجاه الفروق في الاداء بين الافراد حينما يقول : بأن جميع الافراد متساوون من حيث القيمه الا أنهم ليسو كذلك من حيث الصفات والخصائص النفسية، وهذا يدعونا الى مزيد من الفهم لطبيعة تلك الفروق بما يساعدنا فى توجية الافراد وارشادهم للسبل التى تزيد من توافقهم مع مطالب الحياة.

ما المقصود بالفروق الفردية :

نشأة فكرة القياس السيكومترى فى أساسها إستاداً إلى قبول مبدأ مقارنه الفرد بجماعته التى ينتسب اليها ومن ثم اعتمدت على مقارنه خصائص الفرد بخصائص ذلك الفرد المجتمع أى المتوسط (وهو معيار افتراضى يقارن به الجميع وقد لا يكون وجوداً فعلياً) ، وعلى هذا فنتاج القياس الفردى يختلف بدرجة أو بأخرى عن قياسات المتوسط.

وهكذا تعرف الفروق الفردية بأنها «الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعه في صفه أو أخرى جسمية كانت أم نفسية» .

ويرتبط مفهوم الفروق الفردية السابق ارتباطا واضحاً بتوزيع الدرجات توزيعاً اعتدالياً يعطى للمتوسط القيمة المعيارية فى الجماعه ، وهذا ما سنتحدث عنه فى توزيع الفروق الفردية بشكل أكثر توضيحاً.

ويرى البعض بأن وصف الفروق الفردية بأنها انحرافات عن المتوسط لا يتناسب والقياس الاديومترى الذى لا يعتمد على متوسط الجماعه ، ولا يلجأ لنسبة الفرد إلى جماعته بل بنسبة الى معيار قد يكون ذاتي وقد يكون فرضى الامر الذى يمكن أن يفسر الفروق الفردية داخل الفرد الواحد ، ومتابعه الفروق النمائية فية.

وهكذا فيصبح الفروق الفردية هي الاختلافات في درجة وجود الصفه (جسيمة كانت أو نفسية) لدى الافراد.

الفروق الفردية هل هي فروق في النوع أم فروق في الدرجة :

يجب أن نميز بين نوعين من الفروق ، فروق في نوع الصفات والخصائص موضوع المقارنه ، كإختلاف الطول عن الوزن ، وتصبح الفروق في النوع مرتبطة بإختلاف الصفات موضوع المقارنه ، ونحن في الغالب لا نقارن بين صفتين مختلفتين ، وقد يشير البعض الى اننا نقارن مثلاً بين الطول والقصر ، ولكننا ندرك جميعاً أن الطول والقصر هما إسمان يصفان مقدارين مختلفين من نفس الخاصية أو السمة ، فهما ينتميان لنفس النوع ، والخلاف بينهما خلاف في الدرجة ، ونحن نستخدم في قياسهما نفس الوسيلة ، ونفس الشيء عندما نطلق على شخص بأنه ذكي والآخر غبي ، فالذكاء والغباء هما وصفان لما يمتلكة الافراد في نفس الخاصية المقاسة والفروق بينهما فرق مقدار أو درجة ما يمتلكة كل منهما من تلك الخاصية موضوع القياس.

وعلى ذلك فالفروق التي نتحدث عنها هي تلك الفروق الي تصف الاختلافات بين الافراد فيما يمتلكونه من نفس الخاصية أو السمه أى أننا

مضبوت بالفروق في الدرجة ، وهكذا يبدأ علماء القياس موضوع الفروق «بأن كل مايوجد من خصائص أو سمات شخصية يوجد بمقدار ، وكل ما يوجد بمقدار يمكن أن يقاس» وهكذا يرتبط موضوع الفروق الفردية بالقياس النفسي ارتباطاً وثيقاً ، أدى الى ظهور وتطوير أدوات واساليب القياس المختلفة ، بل قدمت لعلم النفس ميدانا متكاملاً اطلق عليه اسم علم النفس الفارق ، يهتم بعدد كبير من المجالات يعددها فؤاد أبو حطب (١٩٨٣ : ص ٤٨) فيما يلي :

١- تحديد طبيعه الفروق الفردية وخصائصها سواء بين الافراد أو داخل الافراد أو بين الجماعات .

٢- تحديد العلاقات بين السمات المختلفة للوصول الى أفضل تنظيم وتصنيف لها .

٣- دراسة العوامل المؤثر في الفروق الفردية من حيث المنشأ والنمو والتدهور.

٤- اكتشاف طرق بحث وقياس الفروق الفردية وخاصة الاختبارات النفسية.

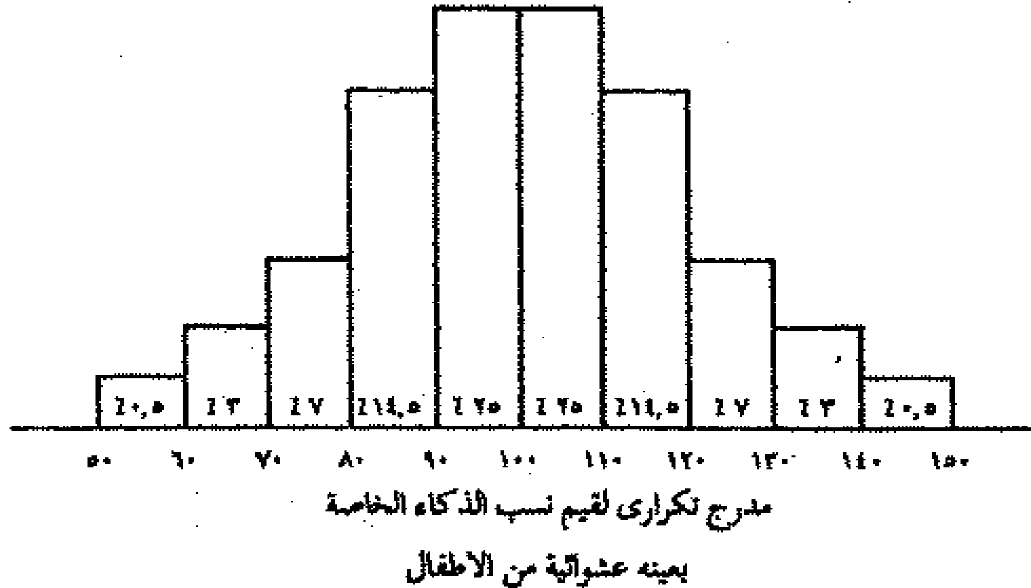
٥- تطبيق نتائج البحث في علم النفس الفارق على مشكلات التقويم والانتقاء والتوجية والتعليم والتدريب.

توزيع الفروق الفردية :

عندما نقيس أى مظهر من مظاهر الانسان فإننا نجد أن السمه المقاسة موزعه بطريقة معينه ، وبالاضافة الى ذلك فإن جميع السمات تكون موزعه بطريقة مماثلة تماما عندما تقاس هذه السمات فى الافراد الذين ينتقون بطريقة

عشوائية ، مفترضين انهم فى هذا الاختبار يمثلون جميع السكان . وقد تكون السمه منصع القياس هى الطول أو الذكاء أو القدرة على التذكر أو سرعه رد الفعل للمثيرات البصرية أو السمعيه أو الامانه أو الاتزان الانفعالى وبغض النظر عما يقيسة الانسان سواء كانت صفات جسمية أو عوامل عقلية أو سمات شخصية أو استجابات حسية فإن الطريقة التى تتوزع بها تلك الصفات تتبع من نفس النمط.

لنفترض أن لدينا قياسات لقدرة معينه من القدرات فى مجموعه كبيره من الافراد ، ولنفترض أننا قمنا بتبويب تلك القياسات فى فئات ، وحولنا تلك القياسات الى جدول تكرارى ثم تمثيلة بيانياً بمدرج أن عدداً كبيراً من الافراد سوف يحصلون على درجات تقع فى المدى المتوسط ، وهؤلاء الافراد يمتلكون السمه موضوع القياس ، فى حين الدرجات الادنى أو الاعلى سوف يحصل عليها عدداً أقل من الافراد ، وبذلك فسوف تظهر بتكرار أقل فأقل كلما اتجهنا نحو البداية أو النهاية (نحو الطرفين) ولعل الشكل التالى يوضح مدرجاً تكرارياً لدرجات مجموعه من الافراد فى مقياس للذكاء.



مدرج تكرارى لقيم نسب الذكاء الخاصة

بعينه عشوائية من الاطفال

ويمكن أن يصاغ هذا الشكل في صورة منحنى ، غالباً ما تتوقع أو نفترض أن يكون هو المنحنى الاعتدالى المستنتج من التوزيع الاحتمالى المسمى بالتوزيع الاعتدالى وهو توزيع احتمالى له مجموعة من الخصائص والمميزات الاحصائية.

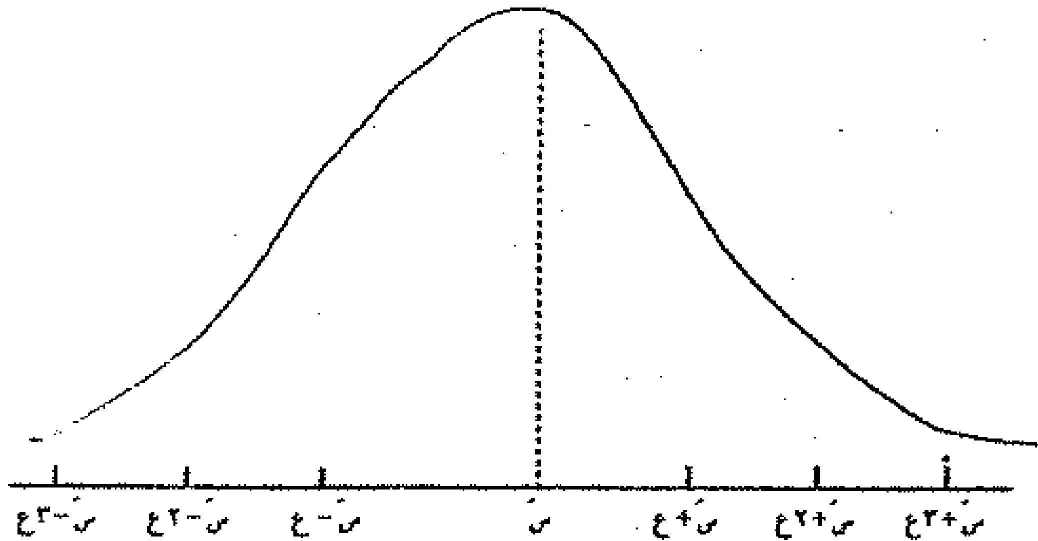
ولكننا سنذكر هنا الاسباب التي دعت العلماء الى افتراض أن «المنحنى الاعتدالى» هو اكثر الافتراضات قبولاً حول توزيع الفروق الفردية.

(فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية ، ١٩٨٣).

١ – أن التعقد والتعدد المعروفين عن العوامل التى تحدد موضع الفرد فى سمة من السمات يؤدى بنا إلى توقع أن تتوزع السمة تبعا لقوانين الاحتمال.

٢ – أن توزيع اغلب الخصائص البيولوجية والفسيولوجية التى يمكن قياسها بمقاييس متساوية الوحدات تؤدى فى العادة الى منحنيات اعتدالية.

٣ – أن البيانات التى يتحكم فيها منطق التوزيع الاعتدالى يمكن التعامل معها بالطرق الاحصائية الشائعه والمعتاده والتى لا تنطبق على سواها.



ما مدى الفروق الفردية :

ليس هناك خلاف يذكر إذن حول وجود الفروق الفردية بين الناس ،ولكن السؤال هنا يدور حول مدى الفروق الفردية ما مدى هذه الفروق ، وما هو مقدارها؟ وما هو مقدار التباين في تلك الفروق؟

لقد حاول دافيد وكسلر (١٩٥٢) في كتابه المعنون بـ «مدى الكفاءات الانسانية» معالجة هذا الموضوع ، حيث جمع عدداً كبيراً من التوزيعات الاحصائية للخصائص الانسانية المختلفة ، وإستخدم نسبة المدى Range Ratio كمؤشر على التباين ، حيث وجد أن هذه النسبة بين أكفاء الاشخاص وأضعفهم في الاداء على الاختبارات تتراوح بين (٢ :١) وأشار الى أن الفروق بين الافراد تعد فروق بسيطة ، فالاختلافات بين الناس في الطول مثلاً تتراوح بين ١,٢٧ الى واحد صحيح (مستبعداً منهم غير العاديين عليما العمالقة والاقزام) .

وفي ضوء افتراض توزيع الفروق الفردية توزيعاً اعتدالياً ، نجد أن الانحراف المعيارى يمثل وحدة قياس التباين في درجات الافراد على السمه المقاسة ، ويفترض هذا التوزيع أن حدود التوزيع تبدأ من سالب ثلاثة (-٣) انحراف معيارى ، أى ثلاثة انحرافات اقل من المتوسط وكذلك ثلاثة (+٣) انحرافات معيارية أعلى من متوسط المجموعه ، وهكذا يعد تباين السمه المقاسة بالاضافة الى المتوسط من المعلمات الهامه للتعرف خصائص ذلك التوزيع.

الفروق الفردية في الشخصية :

في ضوء تعريف الشخصية بأنها «النمط الكلي الفريد للسمات الذى يميز الشخص عن غيره من الاشخاص» وبالتالي يسمح هذا التعريف بالمقارنه

بين الافراد فى ضوء مظهر واحد أو عدد محدود من المظاهر فى المرة الواحدة. وفى أغلبا الاحيان تتم هذه المقارنه بين الشخص ومعايير الاصل السكانى العام الذى ينتمى الية أو صفاته المميزة . ويفضل فؤاد أبو حطب (١٩٨٣ :) أن يطلق عليها مفهوم السمة حيث تعرف السمه بأنها : «طريقة متميزة ودائمة نسبياً يختلف فيها الشخص عن الاخرين» والتى تصنف إلى : السمات المعرفية والسمات الوجدانية والسمات الحركية.

وفى ضوء ذلك يمكن تصنيف الفروق فى الشخصية الى :

(١) الفروق فى النواحى الجسمية والحركية :

وتبدو هذه الفروق واضحة ففى الناحية الجسمية توجد الفروق فى حجم الجسم والطول والوزن والشكل العام ، وكذلك الفروق فى الحواس المختلفة كالسمع أو البصر أو الشم أو التذوق ودراسات العتبات الفارقة وزمن رد الفعل من الدراسات العميقة فى هذا الباب .. كما توجد فروق واضحة فى النواحى العضلية والمهارية كالسرعه والدقة فى استخدام الاصابع ، أو المهارات الحركية المختلفة كالجرى أو الرياضيات المختلفة.

(٢) الفروق فى القدرات العقلية (الفروق فى الاداء الأقصى) :

ويطلق كرونباك على الاداء فى السمات العقلية الاداء الاقصى ، ويقصد به أن يؤدى الفرد أفضل أداء ممكن قدر استطاعته ، وقد يمتد المصطلح ليشمل الجانب المهارى والحركى وتستخدم هنا المقاييس والاختبارات المختلفة للكشف عن هذه الفروق واستخدامها فى ميدان توجية الافراد واختيارهم للمهام المختلفة.

لماذا نقيس الفروق الفردية :

الغرض الرئيسي من القياس هو الكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة إذ أنه لولا وجود هذه الفروق لما كانت هناك حاجة إلى القياس، وتتلخص أنواع الفروق الرئيسية في أربعة طوائف نجملها فيما يلي : -

١ - الفروق بين الأفراد Inter-individual

ويهدف هذا النوع الى مقارنه الفرد بغيره من أفراده فرقته الدراسية أو عمره أو بيئته في ناحيه من النواحي النفسية أو التربوية أو المهنية لتحديد مركزه النسبي فيها حتى يمكن تصنيف الافراد إلى مستويات أو جماعات متجانسه

٢ - الفروق في ذات الفرد intra-individual

وقياس هذا النوع يهدف الى مقارنه النواحي المختلفة في الفرد نفسه لمعرفه نواحي القوة والضعف فيه بالنسبة لنفسه،بمعنى مقارنه قدراته المختلفة معاً، للتعرف على أقصى امكانياته في كل منها بغرض الوصول إلى تخطيط أفضل لبرامج تعليميه أو تدريبيه .

٣ - الفروق بين المهن inter-Occupational

فمن المعروف أن المهن المختلفة تتطلب مستويات مختلفة من القدرات والاستعدادات والسمات . وقياس هذه الفروق يفيدنا في الانتقاء المهني وفي التوجيه المهني وفي اعداد الفرد عموماً للمهن .

٤ - الفروق بين الجماعات inter-group

وقياس الفروق بين الجماعات يفيدنا في دراسة سيكولوجية الجماعات

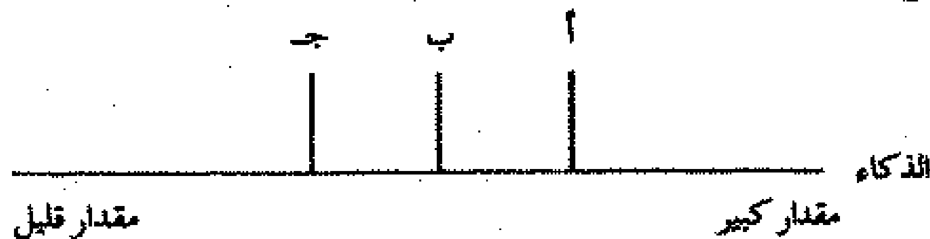
وخصائص النمو، ودراسة العوامل التي قد تكون مسئوله عن هذه الفروق لإنماء الصالح منها والتغلب على العاطل . و لا يخفى أن قياس كل نوع من هذه الفروق، له فائدته الكبرى في تطوير البحوث العلمية مما يؤدى بدوره إلى تطوير المقاييس ذاتها .

تعريف القياس:

يعرف «تناللي» القياس في العلم بأن «قواعد استخدام الأعداد بحيث تشير إلى الاشياء بطريقة تدل على كميات من خاصية»

ومعنى ذلك أن القياس يعتمد في جوهره على الاعداد، وتشير كلمة «قواعد» إلى أن اجراءات استخدام الاعداد يجب أن تصاغ صياغة صريحة وأن يعبر عنها تعبيراً واضحاً يقبل النقل والفهم والاتصال أما كلمة «خاصية» فتدل على أن القياس يهتم دائماً بصفة معينة من صفات الاشياء أو الأشخاص ونستطيع القول أننا لا نقيس الاشياء وإنما نقيس خصائصها كالطول والوزن وبالمثل أننا لا نقيس الطفل مثلاً وإنما نقيس ذكاءه، أما عباره «الاعداد تستخدم لتدل على كميات» من صفه أو الخاصه وليس مجرد الاكتفاء بالاشاره إلى الأشياء او الأشخاص .

ولكي نوضح مفهوم القياس في علم النفس يمكن أن نمثل السمه بخط مستقيم ثم تحدد المواضع الفردية فيها بنقط فيها على هذا الخط كما هو واضح من الشكل (١)



والسمات العقليه النمو السابق تسمي السمات ذات القطب الواحد ومن أمثلتها في المجال النفسي قياس السمات المعرفيه، وفي المجال التربوى قياس التحصيل . ورغم أهمية هذا التصور الكمي للسمات إلا أنه ليس شائعاً فمن المعتاد أن يصف الناس بعضهم بعضاً في ضوء سمات كيفية لا كمية . وبالطبع توجد في المجال النفسي والتربوى سمات لا تتوافر فيها خاصية القابلية للتناول الكمي أو القياس ومن ذلك «وجود المخاوف المرضية» أو «عدم وجودها» إلا أن جيلفورد يشير إلى وجود نوع ثان من السمات يسميه «السمات ذات القطبين» وهي السمات التي تمتد من قطب معين إلى قطبه المضاد ماراً بنقطه الصفر ويوصحها الشكل (٢)

+ س   صفر   − س

سمة ذات قطبين

ويبدأ أن عدداً كبير من السمات الوجدانية والاجتماعية من النوع ذى القطبين ومع هذا فإن هذا النوع من السمات لا يخرق قواعد القياس

طرق القياس :

مفهوم «السمة» مفهوم كمي في كثير من الحالات ومعنى ذلك أن السمات في معظمها يمكن أن تخضع للقياس بحيث تصبح الفروق أو الاختلافات فروقاً في «الدرجة» وليس في «النوع»

والواقع أن البحث عن طرق جديدة للقياس يمثل مشكلة فما يقبل الملاحظة المباشرة والقياس في العلوم السلوكية هو الاداء Perfomance

وتستخدم أساليب الاداء كمؤثر على كثير من السمات، وبالفعل فإن للاداء خصائصه الفيزيائية والملموسه التي تتفق مع مطالب البحث العلمي والقياس، ألا أنه توجد ظواهر أخرى تسمى الظواهر «السيكولوجية» أو «العقلية» لا تخضع للدراسه العلمية المباشرة وقد استطاع العلماء من التغلب على هذه المشكله بقولهم أن الخصائص التى تخضع للقياس فى العلم قدلا تقاس مباشرة بوحدات معيارية منها نوع . فقد يكون القياس غير مباشر فنحن نقيس الحرارة بمقياس مدى وكذلك الوزن ومعظم هذه الخصائص من نوع التكوينات الفرضية التى لا تلاحظ مباشرة .

لذلك يعتمد الباحثون في العلوم النفسيه والتربوية في دراساتهم وقياسهم لتكويناتهم الفرضيه كالذكاء والاتجاه على مؤشرات عن هذه المفاهيم تنتمى الى عالم الواقع ويمكن ملاحظتها ملاحظة موضوعيه مباشرة .

وفي علم النفس تسمى هذه المؤشرات «اساليب الاداء» ومنها يستنج الباحثون تكويناتهم الفرضيه أو تجريداتهم المعرفيه .

وتصنيف اساليب الاداء في علم النفس إلى فئات ثلاث هي :

أ – الاداء اللغوى كما يتمثل في النطق والتحدث والتلفظ شفاها أو كتابه وقد يميل إلى وسائل الاتصال غير اللفظى كالايماءات والاشارات وغيرها .

ب – الاداء الحركى كما يتمثل في نشاط أعضاء الحركة مباشرة كأستخدام الجسم أو الأيدى أو الاصابع أو الأقدام .

جـ – الأداء الفسيولوجي كما يتمثل في نشاط الاجهزة الجسمية المختلفة

كالنشاط الهرموني للغدد الصماء أو نشاط القلب أو نشاط المخ .

ويستخدم الباحثون في العلوم الانسانية عدداً من الطرق في قياس الخصائص والتكوينات الفرضيه، وأهم هذه الطرق ما يأتي :

١ - تكرار أو احتمال حدوث مؤشر الخاصية :

فإذا كان العمل الذى يؤديه المفحوص يتألف من وحدات (أسئلة) كثيرة متساوية في الصعوبه أو السهولة، فيمكن أن تقاس السمه بعدد الاستجابات الصحيحه (سواء كانت في صورة تكرار أو احتمال) التي يؤديها المفحوص في وقت محدد، وفي هذا نحن نقيس السرعة، وقد تقاس السمة بعدد الاستجابات الخاطئه الصادرة عن مفحوص في وقت محدد وفي هذا يصبح الباحث مهتماً بقياس الدقة .

٢ - شدة أو حدة حدوث مؤشر الخاصية :

وتتمثل طريقة الشدة أو الحدة في اختبارات القدرات العقلية مثلاً في مستويات صعوبه المفردات التي يستطيع المفحوص الاجابة عليها، وتتمثل في النشاط العضلي بمقدار الطاقة أو الجهد المبذول كما يقاس بسعة الاستجابة أو قوتها .

٣- مدى حدوث مؤشر الخاصية :

وهذه الطريقة ليست واضحة أو شائعة الاستخدام كالطريقتين السابقتين وتتطلب في جوهرها تحديد عينه متنوعة من الأسئلة يتكون منها المقياس ..ويستخدم في قياس السمة درجة التنوع في الأسئلة التي يجيب عليها المفحوص .

مستويات المقياس :

أفضل تصنيف لانواع القياس المختلفة أو مستوياته، وبخاصة في ميدان علم النفس ذلك الذى اقترحه «ستيفنس» ،ومن يقسم الطرق المختلفة لاستخدام الاعداد إلى أربعة أنواع هى :

١ – المقاييس الاسمية Nominal

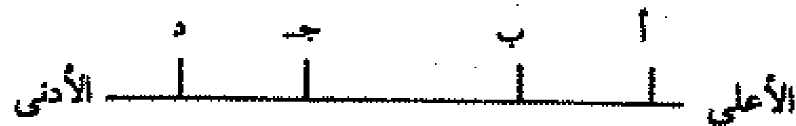
تستخدم المقاييس الاسمية حين تستخدم الاعداد لتشير إلى الأشخاص أو الأشياء أو إلى فئات تنتمى إليها هذه الاشياء أو هؤلاء الاشخاص كأفراد . ولا يتضمن استخدام الاعداد في هذه الحالة أى معنى كمى، وسواء استخدمت الاعداد للاشاره إلى الحالات الفردية أو إلى فئاتها فإنها تدل على «عناوين» لها وتحل محل «اسمائها» الأصلية مثل استخدام الارقام التى تخصص لكل لاعب في فريق كرة القدم، أو أرقام جلوس الطلاب في الامتحانات أو أرقام التليفونات والسيارات ،المنازل، إن الاعداد في جميع هذه الحالات لاتدل على «مقدار» من صفة أو خاصية، وانما تدل فقط على الاختلافات بين الحالات الفردية .

٢ – مقاييس الرتبة Ordinal

كثيرا ما يحدث أن الباحث يستطيع ترتيب وحداته أوفئاته حسبما يتوافر فيها من «مقدار» من الصفة أو الخاصية، ومع ذلك لا يستطيع أن يحدد بدقة هذا «المقدار» وحينئذ يلجأ إلى تنظيم هذه الوحدات أو الفئات في سلسلة تمتد بين الأدنى والأعلى في الخاصية التى يعيشها،وكل ما يفعله الباحث أنه يتخيل متصلاً يمكن أن يرتب عليه الأفراد، وبالطبع يمكن ترتيب الأفراد بدقة

بحيث لا يحتل شخصان نفس الموضع أو المكان في المتصل .

وفي مقياس الرتبه لا يستطيع أن نحدد مدى الفرق بين أي رتبتين بدقة، فكل ما يزودنا به هذا المقياس من معلومات أن (أ > ب) مثلاً دون معرفه سعة هذا الفرق، كما لا يمكننا أن نستنتج من مقياس الرتبة أن الفرق بين أ، ب أكبر أو أصغر من الفرق بين جـ، د .



أي أننا في هذا الشكل فقط يستطيع أن نستنتج العلاقة بين المسافات كما يلي :

أد = أب + ب جـ + جـ د

ولكننا لا نستطيع مثلاً أن نقارن بين المسافتين أب، جـ د

وهكذا فإن المقاييس الرتبية شأنها شأن المقاييس الاسمية لا تستخدم معها العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمه، والفرق بين المقاييس الرتبية والمقاييس الاسمية، أن المقاييس الاسمية تعبر عن عدد بدون كم أما مقاييس الرتبة فهي كم بدون عدد .

٣ - مقاييس المسافة :

أشرنا إلى أن مفهومي العدد والكم لا يتوافران معاً وفي وقت واحد في المقاييس الاسمية ومقاييس الرتبة جميعاً، فالمقاييس الاسمية هي أعداد بلا كميات، بينما مقاييس الرتبة هي كميات بلا اعداد أما إذا توافر في المقياس

الخاصيتان معاً فكون قد انتقلنا الى مستوى جديد هو ما يشار اليه عاده بكلمة «قياس» بمعناها الضيق .

ومعنى ذلك أن مقياس المسافه يسمح بتحديد مدى بعد شيئين أو شخصين بعضهما عن بعض فى الخاصية موضوع القياس، وأن تكون هذه المسافة متساوية .

والاجراء الاقرب إلى الشيوع فى أغلب المقاييس النفسية والتربوية أن تحدد المسافات فى ضوء بعد كل فرد عن المتوسط الحسابى للدرجات فى المقياس بمسافات معيارية تتحدد بالانحراف المعيارى .

والواقع أن أغلب المقاييس النفسية والتربوية من هذا النوع فنحن نقارن درجات طالبين فى الاختبار، ويحد مدى بعد كل منهما عن المتوسط .

إلا أن أهم خصائص هذا المقياس أنه ليس له صفر مطلق . فقد يحصل التلميذ على الدرجة صفر فى الامتحان التحصيلى إلا أن ذلك لا يعنى أن لا يوجد لدى معلومات على الاطلاق حول موضوع الاختبار ويمكن أن تستخدم مع مقاييس المسافة عمليات الجمع والضرب والطرح، إلا أن عملية القسمة بالذات لا يجوز استخدامها على الاطلاق، لأن القسمه تفترض مقدماً وجود الصفر المطلق .

٤ - مقاييس النسبة Ratro

تعد مقاييس النسبة أعلى مستويات القياس وتختلف هذه المقاييس عن مقاييس المسافة بوجود الصفر المطلق، والصفر المطلق هنا يعبر عن «العدم» الكامل للخاصية المقاسة .

وتتوافر فى هذا النوع من المقاييس خاصية تساوى الوحدات، ومن ثم تصبح جميع المعلومات الحسابية قابلة للاستخدام بما فيها عمليات القسمة وتتوافر في مقاييس النسبة كل خصائص المسافة بالاضافة الى وجود الصفر المطلق وتساوى الوحدات ، ونحن نألف هذا النوع من المقاييس أكثر من غيره لان جميع الابعاد الفيزيائية المعروفة كالطول والوزن والحجم يمكن قياسها بهذه الطريقة ولذلك نستطيع القول بكل اطمئنان أن الشخص الذى طوله ١٨٠ سم ضعف الشخص الذى طوله ٩٠ سم وهذا النوع من المقاييس لا يوجد إلا قليلاً في العلوم الانسانية .

أدوات القياس : –

كيف يحصل الباحث في العلوم النفسية والتربوية على البيانات ؟ سوف نستعرض الادوات التي يستخدمها الباحثون في هذه العلوم سعياً للحصول على البيانات أو المعلومات .

أولاً : الملاحظة الطبيعية :

أي ملاحظة الانسان في محيطه الطبيعي وسياقه اليومي المعتاد، ويعني هذا بالنسبة للاطفال مثلاً ملاحظتهم في المنزل أو المدرسة أو الحديقة العامة، ثم تسجيل ما يحدث .

ويضيف «رايت» Wright طرق الملاحظة الطبيعية إلى نوعين : أحدهما يسمى الملاحظة المفتوحة وهي التي يجريها الباحث دون أن يكون لديه فرض معين يسعى لإختباره أما النوع الثاني فيسمى الملاحظة المقيده وهي التي يسعى فيها الباحث إلى اختبار فرض معين، وبالتالي يقرر ماذا يلاحظ ومتى ؟

وبالطبع لا يمكن للباحث أن يلاحظ جميع جوانب السلوك في الفرد في وقت واحد ولهذا تعتبر جميع طرق الملاحظة على استراتيجيه اختبار بعض جوانب السلوك فقط لتسجيلها وكأن يسجل محددات العدوان بين اطفال المدرسة الابتدائية .وهنا يستخدم الباحث ثلاث طرق في هذا الشأن .

أ – عينة السلوك :

يكون على الباحث هنا تسجيل انماط معينة من السلوك في كل مرة يصدر فيها عن المفحوص

ب – عينة الوقت :

وهنا يتركز اهتمام الباحث على مدى حدوث انماط معينه من السلوك في فترات زمنية يخصصها للملاحظة ويتم تحديد اوقاتها بدقة .

جـ– وحدات السلوك :

وهنا يلاحظ الباحث خلال فترة زمنية معينة وحدات السلوك وليس عينه السلوك أو عينه الوقت . وهنا تتم ملاحظة وحدات السلوك وجزيئاته غير المتجانسة بدلا من ملاحظتة ككتلة مركبة .

بعض ضوابط استخدام الملاحظة الطبيعية :

توجد مجموعة ضوابط يجب التنبه إليها قبل استخدام طريقة الملاحظة الطبيعية نلخصها فيما يلي :–

١ – أن يكون الباحث متنبهاً إلى سلوكه أثناء الملاحظة حتى لا يقع فى اخطاء التحيز .

٢ – أن لا يتجاوز حدود مهمته بالتدخل فى عملية التسجيل التى يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر وتحويلها إلى مستوى التفسير

٣ – لابد أن تكون الملاحظة موضوعية .

٤ – تحتاج طرق الملاحظة الطبيعية إلى التدريب على رؤية أو سماع ما يجب رؤيته أو سماعه وتسجيله .

٥ – أن يكون الملاحظ خارج الموقف ويلاحظة وهو يتم بتلقائية فى حجرة الملاحظة حتى لا يؤثر وجوده على سلوكهم وانتقاله من الطبيعية والتلقائية .

ثانياً : الاختبارت :

تعرف «انستازي» الاختبار بأنه مقياس موضوعي مقنن لعينه من السلوك «وتعريف كرونباك» بأنه «طريقة منظمة للمقارنه بين سلوك شخصين أو أكثر في عينه أو أكثر من السلوك» .

والتعريف الثاني أدق، لأن التعريف الأول نلاحظ عدم التمييز بين معنى الاختبار «والمقياس» فعلى الرغم من تداخل معانيهما، إلا أنهما ليسا مترادفين.

لفظ «مقياس» أكثر عمومية، أي أن اللفظ يستخدم في الاغراض السيكولوجية العامه، ويطلق على المقياس أختبار في مجال استخدامه في ميادين علم النفس الفارق وحده .

من ناحيه أخرى ليست كل الاختبارات مقاييس، فالمقياس، كما أشرنا سابقاً، يتطلب نوعا من الوصف الكمي سواء كان من نوع الكم المتصل أو الكم المنفصل وليست جميع الاختبارات من هذا القبيل .

وما دامت الاختبارات هي في جوهرها أدوات الدراسة العلمية للفروق الفردية، فانها تسعى في معظمها الى المقارنه .

إلا أن هذه المقارنه تتضمن المقارنة بين الأفراد في ضوء المعيار Norm فحسب، وإنما تتضمن أيضا المقارنه داخل الافراد في ضوء مستوى Standard أو محك Oriterion

كما أن هذه المقارنه لا تكون في عينه من السلوك فقط، كما هو الحال في الاختبارات المنسوبة إلى المعيار، وإنما تشمل أيضا فى كل السلوك كما هو الحال في الاختبارات المنسوبة إلى المحك .

والمعيار : هو أساس للحكم على أداء المفحوصين والمقارنه بينهم فى ضوء ادائهم الفعلى، ويأخذ الصيغة الكمية فى أغلب الاحوال (المتوسط الحسابى)

أما المستوى : فيتشان مع المعيار فى أن اساس للحكم على الأداء فى ضوء هذا الاداء ذاته . ألا أنه يختلف عنه فى جانبين، أولهما أنه قد يأخذ الصورة الكمية أو الكيفيه، وثانيهما أن يتحدد فى ضوء ما يجب أن يكون عليه الأداء وليس ما هو عليه بالفعل .

أما المحك : فهو اساس خارجى مستقل للحكم على الأداء فى الاختبار، وقد تكون هذه المحكات كمية أو كيفيه، فمثلاً لكى نحكم على نجاح برنامج تعليمى فى تحقيق أهدافه يمكن مقارنة أداء المتدربين فى الاختبارات التحصيلية المرتبطة بهذا البرنامج بمستويات الكفاية الانتاجية التى تتحدد فى الميدان الفعلى للعمل .

مما سبق يعرف فؤاد أبو حطب الاختبار تعريف أدق من التعريفين السابقين بقوله أن «الاختبار النفسى هو طريقة منظمه للمقارنه بين الافراد أو داخل الفرد الواحد فى السلوك أو فى عينه منه فى ضوء معيار أو مستوى أو محك»

أنواع الاختبارات :

توجد طرق عديدة لتصنيف الاختبارات، إلا أننا سنعرض التصنيف الذى أقترحة فواد أبو حطب للاختبارات التى تتناول القدرات العقلية وهى الشكل والأداء والمحتوى والكيف والعمليات المتضمنة فيها وفيما يلى عرضة لهذه الاسس :-

١ – من حيث الشكل Form :

ويقصد بها الطريقة التى يقدم بها الاختبار للمفحوص وفى هذا الصدد يمكن التمييز بين الاختبارات الفردية والاختبارات الجماعية وفى الاختبار الفردى يكون الفرد محدد القياس، أما الجماعى فيكون الفرد عضو فى جماعة القياس

٢ – من حيث الاداء Performance : –

أى النشاط الذى يصدر عن المفحوص وهنا نميز بين اختبارات الورقة والقلم (الكتابية) والاختبارات العملية .

٣ – من حيث المحتوى Content :

أى المادة التى تصاغ منها مفردات الاختبار وهنا نجد التمييز الاساسى بين الاختبارات اللغوية والاختبارات غير اللغوية ويمكن ان نميز داخل هذه الفئات الاساسية للمحتوى فئات أخرى مثل الاختبارات اللفظية فى مقابل الاختبارات العددية، واختبارات الصور فى مقابل اختبارات الرسوم والاشكال الهندسية .

٤ – من حيث الكيف Quality :

وهنا نميز بين اختبارات السرعة واختبارات القوة . وتعتمد درجة المفحوص فى اختبارات السرعة على عدد الاسئلة التى يستطيع الاجابه عليها فى الزمن المسموح به، أما اختبارات القوة فإن هذه الدرجة تعتمد على صعوبة الاسئلة التى يستطيع الاجابه عنها .

٥ - من حيث العمليات Processes :

وفى هذا الصدد يمكن التمييز بين الاختبارات فى ضوء العمليات والمفاهيم التى تقيسها، ومن ذلك اختبارات الذكاء والابداع والتحصيل والكفاءة والاستعداد وغيرها .

ثالثا : مقاييس التقدير :

تستخدم مقاييس التقدير rating Scales حيثما يمكن تحديد مدى توافر خاصية سلوكية معينه، وخاصة فى المواقف التى يكون فيها للاداء الناتج جوانب متعددة كل منها نوعا من التقدير فى بعد منفصل .

وتوجد طرق كثيرة لاعداد مقياس التقدير وأشهرها طريقه اعداد فئات للتقدير تمتد من الأقل إلى الاكبر .

ضعيف   متوسط   جيد

ويمكن استخدام مقياس تقدير خماسى (مؤلف من خمس فئات)

ضعيف جداً   ضعيف   متوسط   جيد   جيد جداً

ويجب أن تشير إلى أن مقاييس التقدير تستخدم كثيرا فى جمع البيانات عن بعض جوانب السلوك التى يلجأ فيها الباحثون إلى استطلاع رأى الخبراء أو الرؤساء أو الأقران حول بعض جوانب السلوك المعقد فى المفحوصين مثل سمات الشخصية والمهارات الحركية المعقدة .

وسائل التقدير الذاتى :

تتطلب بعض البحوث النفسية والتربوية أن يعطى المفحوص مباشرة بيانات

عن نفسه هو، ويشمل ذلك ما يعرفه أو يتذكره (معلومات) أو ما يفضله (ميول وقيم) أوما يعتقده (اتجاهات) . ولاستكشاف العالم الداخلى للمفحوص تستخدم أنواع مختلفة من الأسئله، وحين توجه هذه الأسئله كتابياً تسمى الاداه فى هذه الحالة استفتاء أو استبيان Questionnaire وفى هذه الحالة يمكن تطبيقها جماعيا بسهولة ويسر أما إذا وجهت الأسئلة شفوياً وبطريقة فردية فإن الاداه تسمى فى هذه الحالة مقابلة interview، ولا يعنى ذلك أن المقابلة استبيان يطبق شفوياً وفردياً حسب، بل أنها تهيئ الفرصة للفاحص أن يلاحظ «كيف» يقول المفحوص شيئاً معيناً إلى جانب ما يقوله بالفعل، كاللهجة ونبرات الصوت والابتسام وغيرها .

مشكلات وسائل التقدير الذاتى :

يجب على الباحث أن ينتبه الى بعض المشكلات الجوهرية المتضمنه فى وسائل التقدير الذاتى «الاستبيان والمقابلة» نلخصها فيما يلى : -

١ - جوانب السلوك الوجدانى كالاتجاهات والقيم والسمات المزاجية تعد من المسائل الخاصة التى لا يكشف عنها الاصاحبها إذا شاء ومعنى ذلك إن ثقة المفحوص فى الفاحص شرط جوهرى للحصول على البيانات الصحيحة بوسائل التقرير الذاتى

٢ - قد تختلط الامور عند المفحوص فيجيب على أسئلة الاستيبان أو المقابلة لا بوصفه سلوكه كما يحدث بالفعل، وإنما كما يجب أن يكون عليه السلوك الانسانى، أو كما يحب الفاحص أن يقرأ له أو يسمع منه، أو السلوك كما هو مرغوب فيه فى الثقافه التى يعيش فيها هذا المفحوص .

٣ – قد يعجز المفحوص عن ادراك المقصود بالسلوك المطلوب اعطاء تقرير ذاتي عنه . وقد يكون المسئول عن ذلك طبيعة الاسئلة المطروحة التي قد تتسم بالغموض أوعدم الدقة .

٤ – وسائل التقرير الذاتي في أحسن حالاتها – لا تقيس ما يعتقده الفرد أو ما يفضله بالفعل وانما ما يقول أن يعتقده أو يفضله .

رابعاً : الاساليب الاسقاطية : Projective Techniques

تعتبر من الوسائل الهامة لجمع المعلومات في البحوث النفسية والتربوية، ويذكر فؤاد أبو حطب أن الافتراض الكامن وراء هذه الاساليب أن الطريقة التي يدرك بها المفحوص مواد الاختبار ويفسرها، أي طريقة بنائه للموقف سوف تعكس الجوانب الاساسية لتكوينه النفسي، أي أن مواد الاختبار سوف تعمل في هذه الحالة كأنها شاشه عرض يسقط عليها الشخص أراءه واتجاهاته وطموحاته ومخاوفه وصراعاته،

ويضيف Lindzey هذه الاساليب في ضوء خمس فئات أساسيه من الاستجابه هي :

١ –استجابة التداعي باستخدام الكلمات أو بقع الحبر

٢ – استجابة البناء والتركيب باستخدام القصص والصور .

٣ – استجابة التكملة باستخدام الجمل الناقصة أو الاشكال غير المكتملة

٤ – استجابة الترتيب لعناصر لفظية أو مصورة

٥ – استجابة التعبير من خلال الرسم أو اللعب أو الموسيقى .

خصائص الاساليب الاسقاطية :

يتميز الاسلوب الاسقاطي بعدد من الخصائص نلخصها فيما يلي :

١ - المثيرات والمواقف والتعليمات المستخدمة في هذه الاساليب تتسم بأنها غير مكتملة البنية، وقد تصل إلى حد الغموض، ويشجع ذلك المفحوص على حرية الاستجابة وتنوعها .

٢ - عادة ما يكون المفحوص غيرواع بالطريقة التي سوف تفسر بها استجاباته وبالتالي لا تتأثر الاساليب الاسقاطية بالمرغوبية الاجتماعيه أو أساليب الاستجابة التي تتسم بها طرق التقرير الذاتي أو الاختبارات الموضوعية .

٣ - الافتراض الاساسي في الاساليب الاسقاطية أن طريقة المفحوص في اعادة بناء مواد الاختبار والاستجابة لها هي دالة لخصائص معرفية ووجدانية، وخاصة الحيل اللاشعورية التي يصعب الوعي بها أو صياغتها في قالب لفظي ومعنى ذلك أننا نهتم بالشخص على أنه «عالم من الوقائع الداخلية» ونبحث عن الديناميات التي تميزه ككائن فريد، وليس الخصائص العامة التي تجعله متشابهة مع غيره أو مختلفا عنهم .

٤ - لا توجد في الأساليب الاسقاطية استجابات محددة مقدمات وأنما هي قابلة للتصنيف بطرق مختلفة

٥ - من صعوبات الاساليب الاسقاطية ماتتطلبه من وقت وجهد وتدريب في تصنيف الاستجابات وتصحيحها وتفسيرها .

الاختبار النفسي كوسيلة لجمع البيانات عن الفروق الفردية:

إذا كانت الاختبارات باعتبارها أدوات الملاحظة المقننة الموضوعية الشاملة هي طريقة جمع البيانات عن الفروق الفردية، فإن هذه الأدوات تحتاج إلى توافر عدد من الشروط فيها:

أولا: الشروط العامة (الشروط البديهية للاختبار النفسي):

ويقصد بالشروط البديهية للاختبار تلك الشروط الكافية لتحديد الاختبار بالإضافة إلى أنها أكثر عمومية من غيرها بمعنى أن توافرها لازم لاستخدام أداة الملاحظة في أي غرض، فإذا انتقصت الأداة من أحد شروطها فقدت هذه الأداة مبرر استخدامها كوسيلة لجمع البيانات وكطريقة علمية وتشمل هذه الشروط العامة الشمول والتقنين والموضوعية، ونعرضها على التوالي فيمايلي:

١ - الشمول:

من أشهر العبارات التي وردت في تعريف «أنستازي» للاختبار أن الاختبار «عينة سلوك» وفي هذا نقول أن الاختبارات قد تكون بالفعل عينات سلوك بشرط أن تتم الملاحظات على عينة صغيرة جيدة الانتقاء من سلوك الفرد.

فإذا أراد السيكولوجي اختبار المحصول اللفظي للطفل، فإنه يفحص ذلك في عينة ممثلة من الكلمات. أما مسألة شمول الاختبار السلوك موضوع الاختبار أو عدم شموله فتتوقف على وحدات العينة وطبيعتها. فاختبار المفردات اللغوية الذى لايتضمن إلا مصطلحات الألعاب الرياضية لايعطينا تقديراً يعتمد عليه للمحصول اللغوى للطفل.

وتعتمد القيمة التشخيصية والتنبؤية للاختبار في جوهرها على مدى استخدام الاختبار كمؤشر على مجال أوسع وأكثر أهمية من السلوك. فمن النادر أن تكون

عينة السلوك التي يشملها الاختبار هي هدف القياس في ذاتها وإنما المهم أن يبرهن على وجود تطابق وثيق بين عينة السلوك في الاختبار والمجال الأكثر شمولاً الذى ينتمى إليه.

إلا أن الاختبار قد لايكون بالضرورة عينة سلوك فى كل الحالات. ففي ميدان الاختبارات التحصيلية يزداد الاهتمام بمايسمي الاختبارات المنسوبة إلى المحك وتقوم فى جوهرها على مسلمة ملاحظة جميع أو كل السلوك وليس عينة منه وخاصة حين يكون موضوع الملاحظة وحدة متكاملة من وحدات التعلم المدرسي وفي هذه الحالة يصنع الاختبار التحصيلي بحيث يشمل «جميع» ماتم تدريسه في هذه الوحدة من محتوى وأهداف وليس عينة منهما.

٢ - التقنين:

حين نقول أن هذا المقياس «مقنن» فإن ذلك يعنى فى جوهره أنه لو استخدمه أفراد مختلفون يحصلون على نتائج متماثلة. ويتطلب هذا بالطبع توحيد إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه، فإذا كانت الدرجات التى يحصل عليها الأفراد المختلفون قابلة للمقارنة فإن شروط الاختبار وظروف اعطائه يجب أن تكون موحدة للجميع، ومثل هذا التقنين يجب أن يشمل المواد المستخدمة وحدود الزمن والتعليمات والأمثلة التوضيحية وكل ظروف أو حالة لاترتبط بما يتناوله الاختبار ويمكن أن تؤثر فى أداء المفحوصين في الاختبار كلما كان ذلك ممكنا.

٣- الموضوعية:

يقصد بالموضوعية فى الاختبارات النفسية أن تكون عمليات تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير درجاته مستقلة عن الحكم الشخصي للفاحص؛ وبهذا تصبح البيانات التى نحصل عليها من الاختبار مستقلة عن «ذاتية» الفاحص سواء من حيث

طرق الحصول عليها أو تقويمها أو تفسيرها.

ثانيا: الشروط التجريبية للاختبار:

وهى شروط ليست منفصلة عن الشروط السابقة، وإنما هى امتداد لها وتوسيع لنطاقها، بل يمكننا القول أن كل شرط عام إذا تطلب مزيداً من التحقق الاختبار أو التعميم فإن ذلك يعنى ضرورة توافر أحد الشروط التجريبية المقابلة له. وفيما يلى عرض للشروط التجريبية للاختبار النفسى.

١ – ثبات الاختبار Reliability

ويقصد بالثبات هو أنه فى عملية القياس لو كررنا الإجراء لحصلنا على نتائج متسقة عن الفرد، بمعنى أن درجته لاتتغير جوهرياً بتكرار إجراء المقياس عليه، أو بمعنى أن موقف الفرد بالنسبة لجماعته لايتغير جوهرياً بين مرات الإجراء المتعددة. وهنا يقترب معنى الثبات من مفهوم الإتساق، إتساق نتائج إجراء الإختبار مع نفسها بين مرات الإجراء المتعددة والثبات قد يعنى الاستقرار بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الإستقرار.

ويقاس الثبات بمعامل الثبات الذى هو معامل ارتباط بين مجموعتين من القياسات المتكافئة لخاصية معينة لدى مجموعة من الأفراد.

وتوجد عدة طرق لحساب الثبات نلخصها فيما يلى:

أولاً: الثبات بإعادة الاختبار:

وهنا نكرر تطبيق نفس الاختبار بنفس الصورة على مجموعة من المفحوصين فى مناسبة أخرى. بحيث يكون الفاصل الزمنى مناسباً، ومعامل الثبات فى هذه الحالة هو ببساطة معامل الارتباط بين الدرجات التى يحصل عليها الأفراد فى

المناسبتين.

وحساب الثبات بالطريقة السابقة يتأثر بالعوامل الآتية:

١- الألفة بموقف الاختبار في المرة الثانية للتطبيق. فلايكون الأفراد متأثرين بغرابة الموقف والتوتر الانفعالي عند بدء الامتحان كما هو الحال في المرة الأولى وبالتالي نكون قد غيرنا الظروف بما يؤثر على درجة الأفراد.

٢- انتقال أثر التدريب من إعادة الإجراء، وبالتالي لاتمثل درجات المفحوصين مستويات قدرتهم فحسب بل وتعد محصلة عدة قوى أخرى.

٣- الفترة الزمنية بين مرات التطبيق لها أثرها، فإذا ازدادت زاد احتمال تأثير النمو العقل والجسمي والوجداني والاجتماعي الحادث فيها لدى الفرد. وتزيد خطورة تأثير النمو كلما صغر سن المفحوصين.

وإذا حضرت الفترة الزمنية، كانت استجابات المفحوصين محصلة لقوى أخرى أهمها التذكر.

ذكرنا أن معامل الثبات هو معامل ارتباط بين درجات مرات التطبيق، ويمكن حساب معامل الارتباط من الطرق الآتية:

(١) حساب معامل الارتباط باستخدام الانحرافات المعيارية للمتغيرين:

$$ر = \frac{مجـ (ح س \times ح ص)}{ن \times ع س \times ع ص}$$

مثال تطبيقي على المعادلة السابقة

أحسب معامل الارتباط بطريقة الانحرافات المعيارية للبيانات الآتية:

الأفراد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
س	٢	٣	٥	٦	٦	٨	١٠	١٠	١٢	١٣
ص	١	٦	٧	٣	١١	٩	٧	١١	١٤	١١

الحـــل

الأفراد	س	ص	ح س	ح ص	ح س × ح ص
١	٢	١	٥,٥-	٧-	٣٨,٥
٢	٣	٦	٤,٥-	٢-	٩
٣	٥	٧	٢,٥-	١-	٢,٥
٤	٦	٣	١,٥-	٥-	٧,٥
٥	٦	١١	١,٥-	٣+	٤,٥-
٦	٨	٩	٠,٥+	١+	٠,٥
٧	١٠	٧	٢,٥+	١-	٢,٥-
٨	١٠	١١	٢,٥+	٣+	٧,٥
٩	١٢	١٤	٤,٥+	٦+	٢٧
١٠	١١	١١	٥,٥	٣+	١٦,٥
					مجـ ح س ح ص = ١٠٢

وإذا علمنا أن ع س = ٣,٥٢٨، ع ص = ٣,٧٩٥

يمكننا تطبيق المعادلة السابقة وحساب معامل الارتباط على النحو الآتى:

$$\text{ر} = \frac{١٠٢}{١٠ \times ٣,٥٢٨ \times ٣,٧٩٣} = \frac{١٠٢}{١٣٣,٨٢} = ,٧٦$$

(٢) حساب معامل الارتباط باستخدام انحرافات المتغيرين عن متوسطيهما:

يمكن تبسيط المعادلة السابقة فى إجراءات حساب الارتباط وذلك بالتخلص نهائى من استخدام الانحراف المعيارى، والاعتماد كلية على الانحرافات عن المتوسط ومربعات هذه الانحرافات كالآتى:

$$ر = \frac{\text{مجـ}(ح\,س \times ح\,ص)}{\sqrt{\text{مجـ}\,ح^2\,س \times \text{مجـ}\,ح^2\,ص}}$$

ويمكن حساب معامل الارتباط لبيانات الجدول السابق بهذه الطريقة على النحو الموضح فى الجدول التالى:

الأفراد	س	ص	ح س	ح ص	ح^2 س	ح^2 ص	ح س × ح ص
١-	٢	١	٥,٥-	٧-	٣٠,٢٥	٤٩	٣٨,٥
٢-	٣	٦	٤,٥-	٢-	٢٠,٢٥	٤	٩
٣-	٥	٧	٢,٥-	١-	٦,٢٥	١	٢,٥
٤-	٦	٣	١,٥-	٥-	٢,٢٥	٢٥	٧,٥
٥-	٦	١١	١,٥-	٣+	٢,٢٥	٩	٤,٥-
٦-	٨	٩	٠,٥	١+	٠,٢٥	١	٠,٥
٧-	١٠	٧	٢,٥	١-	٦,٢٥	١	٢,٥-
٨-	١٠	١١	٢,٥	٣	٦,٢٥	٩	٧,٥
٩-	١٢	١٤	٤,٥	٦	٢٠,٢٥	٣٦	٢٧
١٠-	١١	١١	٥,٥	٣	٢٠,٢٥	٩	١٦,٥
					مجـ ح^2 س = ١٢٤,٥٠	مجـ ح^2 ص = ١٤٤	مجـ ح س ح ص = ١٠٢

وبتطبيق المعادلة السابقة نحصل على معامل الارتباط الآتى:

$$ر = \frac{١٠٢}{\sqrt{١٢٤,٥٠ \times ١٤٤}} = \frac{١٠٢}{١٣٣,٨٩٥} = ,٧٦$$

(٣) حساب معامل الارتباط بالطريقة العامة (من الدرجات الخام):

تعتمد الطريقة العامة في حساب الارتباط على الدرجات الخام مباشرة ومربعات هذه الدرجات دون حاجة إلى حساب الانحرافات أو الانحرافات المعيارية، والمعادلة هي:

$$\text{ر} = \frac{(\text{ن مجـ س} \times \text{ص}) - (\text{مجـ س} \times \text{مجـ ص})}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}^{2} - (\text{مجـ س})^{2}] \times [\text{ن مجـ ص} - (\text{مجـ ص})^{2}]}}$$

ويمكن حساب معامل الارتباط للجدول السابق بهذه الطريقة كمايلي :-

الأفراد	س	ص	س^2	ص^2	س × ص
١-	٢	١	٤	١	٢
٢-	٣	٦	٩	٣٦	١٨
٣-	٥	٧	٢٥	٤٩	٣٥
٤-	٦	٣	٣٦	٩	١٨
٥-	٦	١١	٣٦	١٢١	٦٦
٦-	٨	٩	٦٤	٨١	٧٢
٧-	١٠	٧	١٠٠	٤٩	٧٠
٨-	١٠	١١	١٠٠	١٢١	١١٠
٩-	١٢	١٤	١٤٤	١٩٦	١٦٨
١٠-	١١	١١	١٦٩	١٢١	١٤٣
ن = ١٠	مجـ س = ٧٥	مجـ ص = ٨٠	مجـ س^2 = ٦٨٧	مجـ ص^2 = ٧٨٤	مجـ س ص = ٧٠٢

ثانيا: الثبات بطريقة الصور المتكافئة:

مادمنا قد عرفنا معامل الثبات بأنه معامل الارتباط بين مجموعتين من القياسات المتكافئة، فيمكننا إعداد صورتين متكافئتين من الاختبار الواحد، متكافئتين من حيث جوانب السلوك المطلوب قياسه، أى أن التكافؤ يجب أن يشمل الجوانب الآتية:

(أ) عدد مكونات الوظيفة التي يقيسها الاختبار.

(ب) نسبة الفقرات التي تخص كلا منها.

(جـ) مستوى صعوبة الفقرات.

(د) طريقة صياغة الفقرات.

(هـ) طول الاختبار وطريقة إجرائه وتصحيحه وتوقيته.

(و) تساوى متوسط وتباين ($ع^2$) درجات الأفراد على كل من الصور.

فنطبق الصورة الأولى على مجموعة من الأفراد، ثم بعد فاصل زمنى مناسب تطبق الصورة الثانية على نفس الأفراد، ويحسب معامل الارتباط بإحدى الطرق السابقة فيكون هو معامل الثبات.

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة جاءت للتغلب على عيوب طريقة إعادة الاختبار إلا أنها تتعرض لأخطاء تنشأ عن قصر أو طول المدة بين إجراء الصورتين المتكافئتين، كذلك عدم ضمان تساوى الصور المختلفة فى مختلف العوامل التى يحتمل أن تؤثر على درجة الفرد فى الاختبار.

ثالثا: الثبات بطريقة تقسيم الاختبار split-half method:

يمكن الحصول على قياس لثبات الاختبار من تطبيق صورة واحدة من صوره في جلسة اختبارية واحدة، وذلك باللجوء إلى إجراءات التصنيف المختلفة للاختبار، أي بقسمة الاختبار إلى نصفين متكافئين.

يشتمل النصف الأول على درجات الأسئلة الفردية، والنصف الآخر يشتمل على درجات الأسئلة الزوجية، ثم يحسب معامل الارتباط بين كلا النصفين كما لو كانا اختبارين كاملين أو صورتين متكافئتين إلا أن معامل الثبات الناتج بهذه الطريقة يعبر عن معامل ثبات نصف الاختبار وليس معامل ثبات الاختبار كله؛ ولذلك وجب تصحيح معامل الثبات باستخدام إحدى المعادلات الآتية:

(أ) معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الثبات:

وتعطى بالصيغة الآتية:

$$ر_{١،١} = \frac{٢ ر_{\frac{١}{٢}،\frac{١}{٢}}}{١ + ر_{\frac{١}{٢}،\frac{١}{٢}}}$$

حيث $ر_{١،١}$ هو معامل ثبات الاختبار كله

، $ر_{\frac{١}{٢}،\frac{١}{٢}}$ هو معامل ثبات كل نصف من الاختبار

وتستخدم في حالة تقسيمه إلى نصفين ويمكن تعميم هذه المعادلة في حالة تقسيم الاختبار لأكثر من جزء.

(ب) معادلة جتمان:

تفيد هذه الطريقة في حساب معامل ثبات الاختبار كله، من معامل ارتباط نصفيه في حالة عدم تساويهما.

فى تباين درجات الأفراد عليهما والمعادلة هى:

$$ر_{١،١} = ٢ \left(١ - \frac{ع_{أ}^{٢} + ع_{ب}^{٢}}{ع^{٢}} \right)$$

، $ر_{١،١}$ هى معامل ثبات الاختبار ككل

، $ع_{أ}^{٢}$ هى مربع الانحراف المعيارى لدرجات الأفراد عن النصف (أ) أى تباينها

، $ع_{ب}^{٢}$ هو تباين درجات النصف (ب) من نفس الاختبار

$ع^{٢}$ تباين الاختبار ككل

رابعاً: معامل الثبات بطريقة تحليل التباين (طريقة كيودر – ريتشارد سون)

تتطلب هذه الطريقة تطبيق صورة واحدة من صور الاختبار فى جلسة واحدة ثم تقدير مدى اتساق استجابات المفحوصين فى كل سؤال من أسئلة الاختبار، أى تحدد درجة الاتساق داخل الأسئلة.

وترتبط هذه الطريقة فى جوهرها بمصدر الخطأ الذى يتعلق بتجانس عينة السلوك التى يتألف منها الاختبار أو عدم تجانسها. فكلما زاد تجانس هذه العينة أدى ذلك إلى زيادة الاتساق داخل الأسئلة ولذلك فإن معامل الثبات الذى نحصل عليه بهذه الطريقة يسمى معامل التجانس.

وصيغة المعادلة هى:

$$ر_{١،١} = \frac{ن\ ع^{٢} - م\,(ن - م)}{(ن - ١)\ ع^{٢}}$$

حيث $ر_{١،١}$ معامل ثبات الاختبار ككل.

، ن عدد فقرات الاختبار

، $ع^2$ هى تباين درجات الأفراد على الاختبار

، م متوسط درجات الأفراد على الاختبار

٢- صدق الاختبارات:

الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار الذى يقيس الوظيفة التى يزعم أنه يقيسها ولايقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو بالإضافة إليها. فاختبار القدرة الميكانيكية مثلاً، لكى يكون صادقاً يجب بقدر الإمكان أن يقيس هذه القدرة وحدها؛ فلايقيس المهارة اليدوية، مثلا بدلاً منها، ولايقيس القدرة الميكانيكية والمهارة الحركية معاً. والصدق صفة نسبية تتحدد بخصائص وطبيعة المجتمع الأصلى الذى اشتقت منه معاملات الصدق فالاختبار الذى ثبت صدقه على عينة قد لايكون صادقا على عينة أخرى.

ويقاس الصدق بمعامل الصدق، وهو معامل الارتباط بين درجات الأفراد فى الاختبار ودرجاتهم فى الوظائف التى يتعلق بها الاختبار، وتعرف درجات الأفراد فى الوظيفة عن طريق مقياس آخر غير الاختبار يقيس مايقيسه الاختبار وهو «المحك»، فيعطى الأفراد درجات على المقياس «المحك» وتوجد بإحدى الطرق مدى ارتباط درجة الفرد فى الاختبار بدرجته فى المقياس الآخر، فإذا كان هذا الارتباط كبيراً كان معامل الصدق كبيراً، والاختبار يكون صادقاً.

أنواع الصدق:

للصدق أنواع تختلف بحسب التركيز على أحد معانية المختلفة وهناك أنواعاً متعددة تختلف من مشتغل بالقياس إلى آخر، وسنقتصر على الأنواع الأكثر شيوعاً واستخداما.

١- صدق المحتوى Content Validity

ويقصد بصدق المحتوى قياس مدى تمثيل الاختبار لنواحي الجانب المقاس وقد يسمى بالصدق المنطقي Logical Validity. وهنا نطابق بين الاختبار والوظيفة التي يقيسها لكي نتعرف على مدى تمثيل الاختبار للوظيفة المطلوبة وعواملها ومكوناتها ونسبها.

ويقاس هذا النوع من الصدق بالتحليل المنطقي لمحتويات الاختبار ومطابقتها مع محتويات الجانب المقاس.

٢- الصدق التنبؤى Predictive Validity

ويقوم على أساس حساب القيمة التنبؤية للاختبار، أى معرفة مدى صحة التنبؤات التي نبينها معتمدين على درجات الاختبار. وهنا نقوم بقياس استجابات الفرد لمواقف معينة، يفترض أنها تمثل قطاعاً من المواقف التي سيعرض لها الفرد، يمكن استنتاج كيف سيسلك المفحوص فيما بعد إذا عرفنا كيف يسلك الآن.

ويقاس بإيجاد العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على المحك بإحدى الطرق الآتية:

(أ) طريقة النسب المئوية، وذلك بتقسيم الأفراد على أساس رتبهم فى المحك إلى قسمين متقابلين كالناجحين فى مقابل الفاشلين مثلاً، وحساب النسب المئوية للأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة أو منخفضة في الاختبار فى كل من المجموعتين.

(ب) طريقة المتوسطات: وتقوم على حساب دلالة الفرق بين درجات مجموعتين من الأفراد في الاختبار، إحداهما أخذت تقديراً مرتفعاً فى مقياس المحك والأخرى أخذت تقديراً منخفضاً فى مقياس المحك أيضاً.

(جـ) طريقة معامل الارتباط: بين درجات الأفراد على المحك ودرجاتهم على الاختبار.

٣- الصدق التلازمي Concurrent Validity:

ويعني كشف العلاقة بين الاختبار ومحك تجمع البيانات عليه وقت أو قبل إجراء الاختبار. أي أننا نقارن بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على مقياس موضوعي آخر بحسب مركزهم فيما يقيسه الاختبار.

ويقاس هذا النوع من الصدق بإيجاد مدى ارتباط درجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم على مقياس المحك، على أن تجمع البيانات عن مقياس المحك وقت إجراء الاختبار.

٤- الصدق التجريبي:

قد يشار إلى الصدق التلازمي بالإضافة إلى الصدق التنبؤي بالصدق التجريبي أو العلمي أو صدق الوقائع الخارجية Emperical Validity فهما معاً يقيسان مدى اتفاق نتائج الاختبار مع الوقائع الخارجية المتعلقة بالسلوك الفعلي في جانب يقيسه الاختبار، والصدق التجريبي المتعلقة بالسلوك الفعلي في جانب يقيسه الاختبار، والصدق التجريبي بطريقتيه التنبؤية وفيها نتتبع أفراداً قسناهم بالاختبار، والتلازمية وفيها نقارن بين مجموعتين من الدرجات إحداهما على الاختبار والأخرى على المحك المطبق حين إجراء الاختبار، يعتمد على إجراء بحوث تجريبية أو القيام بعمليات احصائية لمقارنة مدى دلالة درجة الفرد على اختبار في جانب، وبين سلوكه الواقعي المعتمد على هذا الجانب.

ويقاس هذا النوع من الصدق بالطريقتين السابقتين معاً.

٥- صدق المفهوم (صدق التكوين الفرضي) Construct Validity

ويقصد به مدى قياس الاختبار لتكوين فرض معين أو سمة معينة ومن أمثلتها الذكاء والقدرة الميكانيكية والسمات الوجدانية.

ويعني أيضا الارتباط بين الجوانب التي يقيسها الاختبار وبين مفهوم هذه الجوانب.

ويعتمد حسابه على تفسير نتائج الاختبار عن طريق النظرية التي وضع المقياس بناءاً عليها.

٦- الصدق التطابقي Congruent Validity

ونحصل عليه بحساب مدى اتفاق درجات مجموعة من الأفراد في الاختبار مع درجاتهم على اختبار آخر ثبت أنه صادق في قياس نفس السمة التي يقيسها الاختبار الجديد.

٧- الصدق العاملي Factorial Validity

وهنا نهتم بحساب درجة تشبع الاختبار بالجانب المطلوب قياسه. أي أننا نبحث عن عوامل مشتركة تقيسها عدة اختبارات لنحدد مدى اشتراك هذه الاختبارات في قياس تلك العوامل، ومدى نقاء كل اختبار في قياسه لأحد أو قليل من هذه العوامل.

ويعتمد هذا النوع من الصدق على منهج التحليل العاملي، وبها نحدد مدى تشبع الاختبار بعدد من العوامل المشتركة. ونحتاج هنا إلى عدد من الاختبارات الصادقة في قياسها لجوانب معينة ثم حساب معامل الارتباط بين كل اختبارين وبالتالي نحصل على مصفوفة الارتباط يمكن عن طريقها حساب درجة تشبع الاختبار بالعوامل المشتركة بين هذه المقاييس أو مجموعة منها.

تصحيح معامل الصدق:

قلنا أن معامل الصدق معامل ارتباط بين الاختبار والوظيفة التي يقيسها. كما أننا نلاحظ أن أي قياس يشمل إلى جانب قياس القدرة المقصودة، درجة من الخطأ التجريبي في القياس. وبهذا يأتي تباين (ع٢) درجات الأفراد في الاختبار من مصدرين، أولهما هو الفروق الحقيقية بين مستويات قدرة الأفراد في الوظيفة المقاسة، وثانيهما التباين الناشئ عن الخطأ التجريبي في القياس.

فإذا حسبنا معامل الصدق بإيجاد العلاقة (معامل الارتباط) بين اختبارنا وآخر يقيس نفس الوظيفة، كان لكل أداة خطأ في القياس، وعلى هذا فنحن ندخل الخطأين معاً، وهكذا يزيد الخطأ التجريبي في القياس، وبالتالي في حساب معامل الصدق.

وعليه إذا أردنا أن نحسب معامل الصدق الحقيقي، أي تنقيته من الخطأ التجريبي، لابد من تصحيح معامل الصدق بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{ر ح}_{\text{س.ص}} = \frac{\text{ر}_{\text{س.ص}}}{\sqrt{\text{ر}_{\text{س.س}} \times \text{ر}_{\text{ص.ص}}}}$$

حيث $\text{ر ح}_{\text{س.ص}}$ هي معامل الصدق الحقيقي للاختبار (س) أي معامل الارتباط بين الأختبار وبين درجات المحك الخارجي (ص)

، $\text{ر}_{\text{س.ص}}$ هي معامل الصدق التجريبي الناتج من البحث

، $\text{ر}_{\text{س.س}}$ هي معامل ثبات الاختبار (س)

، $ر_{س.ص}$ هي معامل ثبات المحك (ص)

ويتأثر معامل صدق الاختبار بطوله والمعادلة هي:

$$ر_{ط س.ص} = \frac{ر_{س.ص}}{\sqrt{\frac{1 - ر_{س.س}}{ط} + ر_{س.س}}}$$

حيث (ط) هي طول الاختبار الجديد وليكن (١٥٠ فقرة) بالنسبة لطوله القديم وليكن (٥٠) ∴ ط = ٣

، (س) هو الاختبار

، (ص) هو المحك

وتكون ($ر_{ط س.ص}$) معامل الصدق بعد مضاعفة طول الاختبار عدد (ط)

، $ر_{س.س}$ هي معامل ثبات الاختبار وليكن ,٧

، $ر_{س.ص}$ معامل ارتباط الاختبار القديم مع المحك وليكن ,٦٤

ويكون معامل الصدق بعد جعل طوله ٣ أمثال الطول الأصلي

$$= \frac{,٦٤}{\sqrt{\frac{١ - ,٧}{٣} + ,٧}} = ,٧٢$$

٣– معايير الاختبارات:

يمكننا أن نحصل من معظم الاختبارات علي وصف كمي أو كيفي مباشرة لأداء المفحوص، هذا الوصف يطلق عليه الدرجة الخام والواقع أن الدرجة الخام لامعنى لها في ذاتها، ولكي تفسر لابد أن تنسب إلى معيار. وتدل المعايير على

الأداء الاختبارى لعينة التقنين، وهكذا تتحدد المعايير تجريبياً بما تستطيع مجموعة ممثلة من الأفراد أداءه، ثم تشير إلى الدرجة الخام التى يحصل عليها المفحوص فى ضوء توزيع الدرجات التى تحصل عليها عينة التقنين ليتحدد موقعه ومكانته فى هذا التوزيع.

ويمكن تصنيف المعايير إلى ثلاثة أنواع رئيسية هى معايير العمر ونسبة الذكاء، والمئينات، والدرجات المعيارية.

(أ) معايير العمر ونسبة الذكاء:

أى سمة تنمو مع زيادة السن يمكننا أن نعد لها معايير عمر ومعيار العمر هنا هو القيمة المتوسطة لهذه الصفة لأشخاص من نفس العمر.

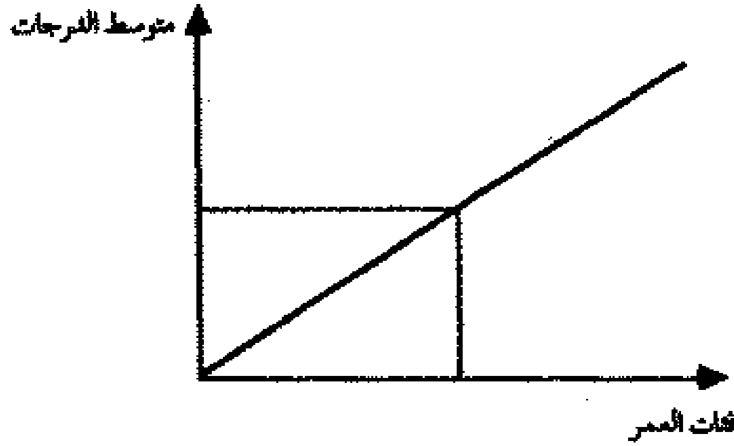
ولإعداد هذا المعيار نتبع الخطوات الآتية:

١- نطبق مجموعة من الاختبارات على عينة عمرية متتالية ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠ ...... سنة.

٢- نحسب متوسط درجات كل فئة عمرية على الاختبارات.

٣- نرسم علاقة بين متوسط الدرجات (كمحور رأسي) وفئات العمر (كمحور أفقي).

٤- أى إن كان الشكل الناتج فهو يستخدم كمعيار لتحديد العمر المقابل لدرجة معينة حسب نوع الاختبار المستخدم.



فإذا كان الاختبار المستخدم اختبار ذكاء، فالعمر الناتج هو العمر العقلى وبالتالى يمكن تحديد نسبة الذكاء كالآتى:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

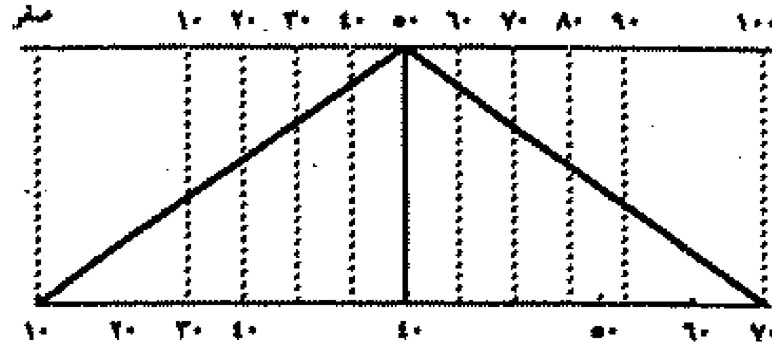
وإذا كان الاختبار المستخدم اختبار تحصيل دراسى، فالعمر الناتج هو العمر التحصيلى، وبالتالى يمكن تحديد النسبة التحصيلية أو التعليمية كالآتى:

$$\text{النسبة التعليمية} = \frac{\text{العمر التحصيلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

وعلى الرغم من مميزات هذا النوع من المعايير والمتمثلة فى سهولة إعدادها إلا أنه قد وجه إليها كثير من الانتقادات بسبب اعتمادها على العمر الزمنى وحده الأمر الذى يؤدى إلى نتائج مضللة، خاصة مع الأفراد الذين لهم نفس العمر الزمنى وموجودين فى فرق دراسية مختلفة، كذلك فإن منحنيات النمو للسمات المختلفة لايمكن مقارنتها مع بعضها، فسرعة النمو تختلف من صفة لأخرى لدى الفرد، كما تختلف بين الأفراد فى الصفة الواحدة.

(ب) المئينيات Percentiles

يعبر عن الدرجات المئينية في صورة نسب مئوية للأفراد من عينة التقنين الذين يقعون أدنى من درجة خام معينة، وتدل على الوضع النسبي للفرد بمقارنته بعينة التقنين هذه



يوضح الشكل تركز توزيع الدرجات في الوسط، قلة التوزيع في الطرفين لاحظ أن الخط القاعدى يمثل درجات خام وحداتها متساوية والخط الموازى له يمثل مئينيات وحداتها غير متساوية.

ميزة المئينات:

١- تعطى صورة صادقة لترتيب الفرد بالنسبة للمجموعة.

٢- سهلة في حسابها واضحة في مدلولها.

٣- أوسع في انتشارها من درجات العمر إذ يمكن استخدامها للأطفال والراشدين، إلى جانب أنها صالحة، لأى نوع من المقاييس الشخصية أو الذكاء أو القدرات أو التحصيل.

عيوب المئينات:

١ – عدم تساوى الوحدات المئينية على منحنى التوزيع، إذ تقل المسافات بين المئينات في الوسط وتزيد كلما اتجهنا نحو الوسط.

٢ – لايعطينا المئين مدى اختلاف الدرجة الخام عن غيرها، وكل مايعطيه هو ترتيبهافقط.

(جـ) الدرجات المعيارية:

الدرجة المعيارية هي المسافة التي تبعدها الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي معبراً عنها بوحدات من الانحراف المعياري وهو مقياس من مقاييس التشتت ويعبر عن الاختلافات الفردية في درجات المقياس.

وتحسب الدرجة المعيارية بالمعادلة الآتية:

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط الحسابي للدرجات}}{\text{الانحراف المعياري للدرجات}}$$

$$، \quad z = \frac{س - م}{ع}$$

وتمكننا الدرجات المعيارية من عمليات المقارنة، مقارنة درجات الفرد الواحد في اختبارين مختلفين أو أفراد مختلفين في اختبار واحد وواضح من معادلة حساب الدرجة المعيارية أن يتضمن أن تكون هذه الدرجة موجبة أو سالبة فالدرجات السالبة تدل على أداء أدنى من المتوسط، والدرجات الموجبة تدل على أداء أعلى من المتوسط. كما أننا نلاحظ على هذه الدرجات المعيارية أنها تتضمن كسوراً عشريا حتى تتوافر لدينا معلومات كافية نميز بها بين مختلف المفحوصين وخاصة إذا علمنا أن المدى الكلي لأغلب المجموعات لايتعدى نطاق ٣ انحرافات معيارية.

وللتغلب على هاتين الصعوبتين أقترحت عدة تعديلات تهدف إلى تحويل الدرجات المعيارية إلى صورة أكثر ملاءمة وأيسر في الفهم مثل

الدرجة (ت) T.Score أو الدرجة المعيارية المعدلة والتي تهدف إلى التخلص من عيوب الدرجات المعيارية

ت T. Score = الدرجة المعيارية × ١٠ + ٥٠

استخدامات الاختبارات النفسيه

فى الصناعة

لقد كان للاختبارات النفسية دور كبير في ميدان الصناعة، حيث عاونت تلك الاختبارات في اختبار العاملين، ولذلك شجعت تلك الصناعات استخدام الاختبارات بل دعت وعاونت في إيجاد اختبارات جديدة .

وإذا كان استخدام الاختبارات النفسية فى مجال الانتقاء والتوجيه للعاملين في ميدان الصناعة فالأمر في حاجة ايضا إلى الاخصائيين النفسيين المدربين تدريباً جيدا، كما أنهم في حاجة الى استخدام الوسائل الاحصائية، وتكنولوجيا الحاسب الآلي، وستظل عملية بناء وتطوير الاختبارات النفسية مستمرة ما إستمرت الحياة نظرا لتطور الصناعه ومن ثم تطور متطلبات العمل ومهارات وخصائص العمال .

أ - اختبار الأفراد عن طريق درجات الاختبار :

من المسلمات المقبوله في ميدان الصناعة أن لكل مهنه من المهن مجموعه المحكات المقبوله للنجاح في تلك المهنه . كما أن نتائج الاختبارات النفسية ومقاييس الاداء في الوظائف المختلفة يتم التعبير عنها بشكل كمي ومن ثم يمكن تحديد درجة العلاقة بين هذين القياسين، وإستنتاج هذه الارتباطات يمكن المتخصصين من تحديد القدرات المطلوبة بدرجات معينه على اختبارات معينه، وهذه في حد ذاتها خطوه جيده حيث توجد معايير موضوعية وكمية للقدرات والسمات الانسانيه . ومن المعروف الآن أن هناك اختبارات جيدة تقيس عدد من القدرات الانسانية، ومن ثم فإذا ما عرفنا ما هي القدرات

المطلوبه لمهنه معينه لكان من الميسور توجيه أو أختبار فرد ما بشكل مناسب لمهنه معينه .

٢ - توجيه الأفراد لما يناسبهم من أعمال :

فإذا كان الاختبار يهدف إلى انتقاء أنسب الأفراد لمهنة معينه فإن التوجيه يقوم على تحديد ومعرفه قدرات الفرد وخصائصه والكشف عما يسمى بالبروفيل النفسي للفرد، وتوجيه الى العمل الانسب لتلك الخصائص، الأمر الذى يقلل من إحتمالات الفشل، ويزيد من احتمالات الرضا الوظيفي .

٣ - التشخيص الاكلينيكي :

حيث يعتمد الاخصائي النفسي، والمعالج النفسى كذلك إعتماد رئيسيا في تشجيعهم لحالات سوء التوافق للأفراد على استخدام عدد من الاختبارات النفسيه سواء كانت فى مجال الشخصية أو فى مجال الذكاء والقدرات العلقية، وسواء كانت إختبارات اسقاطية أو غير اسقاطية . فأستخدام الاختبارات والمقاييس النفسية يعد الخطوة الأولى فى ميدان التشخيص حيث تمكن الاخصائي من للتعريف على أبعاد وجوانب القصور أو الاضطراب فى الشخصية .

٤- التقويم وقياس الكفاءة :

يتطلب تقويم الافراد إستخدام أدوات تتصف بالموضوعية والصدق حتى يسهل على متخذ القرار إصدار أحكام صادقة وصحيحه ولبناء مثل تلك الادوات والمقاييس يجب أن يقوم على بنائها متخصصون فى مجال بناء الاختبارات وأدوات القياس النفسية . ولعل ما ندعيه حول ربط الاجر بالانتاج

أو بكفاءة العاملين يتوقف أولا على مقدار صدقنا فى قياس كفاءة العاملين بشكل مقنن . وهو ما نفتقد فى الوقت الراهن بشكل واضح، حيث تعتمد تقارير الكفاءة على الذاتيه البحته لدى المديرين ورؤساء الاعمال . الأمر الذى يفسد جو العمل، ويؤكد شيوع التميز وعدم توفر العدالة فى تقويم العاملين .

النماذج النظرية: لتفسير الذكاء

نموذج العاملين: «تشالرز سبيرمان» (١٨٦٣ - ١٩٤٥)

* **المعالم العامة:**

المقال الذى نشر سنة (١٩١٤م) وعرض فيه الفرض الآتى:

جميع أساليب الأداء العقلى والإختبارات العقلية تشترك فى وظيفة أساسية واحدة هى «العامل العام» بالإضافة إلى أن كل أسلوب من هذه الأساليب له عامله النوعى أو الخاصى.

* **نتائج بحوث سبيرمان:**

بإستخدام معادلة الفروق الرباعية بدأ بتحليل مصفوفة من أربعة إختبارات، حيث لاحظ: أن الإختبارات العقلية بصفة عامة ترتبط فيما بينها إرتباطاً موجباً. ويمكن تفسير هذه الإرتباطات فى ضوء مصدر واحد للتباين المشترك.

* **أهمية العامل العام فى القياس العقلى:**

وعند سبيرمان أن هدف القياس العقلى هو قياس مقدار العامل العام فى المفحوص، لأنه مادام العامل العام يوجد فى جميع قدرات الإنسان فإنه يصبح الأساس الوحيد للتنبؤ بأدائه من موقف لآخر، ويصبح من غير المفيد قياس العوامل الخاصة لأن كل منها يقتصر على أسلوب واحد من أساليب الأداء العقلى .. وفى رأى سبيرمان أن أفضل مقاييس العامل العام:

- إدراك العُلاقات المجردة: ماهى العلاقة بين أبيض وأسود؟
- إدراك المتعلقات: عكس كلمة أبيض هو؟
- إدراك الخبرة: فكل خبرة تتم ممارستها تميل إلى أن تستدعى معرفة مباشرة

بخصائصها. حيث تعنى الخبرة: كل ماينتقل إلى الإنسان عن طريق الحواس والعمليات المعرفية والحالات الوجدانية والنزوعية.

* **طبيعة العامل العام:**

إعتبره سبيرمان «الطاقة العقلية العامة» لدى الفرد.

أما العوامل الخاصة: فهى الآلات التى تعمل من خلالها هذه الطاقة. وهو عامل فطرى لايقبل التنمية أو التعديل، ولايتأثر بالبيئة، وينمو نمواً طبيعيا حتى يبلغ مداه فى سن ١٨ . أما العوامل الخاصة فلها أساس الإستعدادات الفطرية إلا أنها قابلة للتنمية والتدريب أو التدهور والتخلف.

* **تقويم نموذج سبيرمان:**

١ – مناسبة نظرية سبيرمان فى ضوء البدائل المطروحة فى ذلك الوقت:

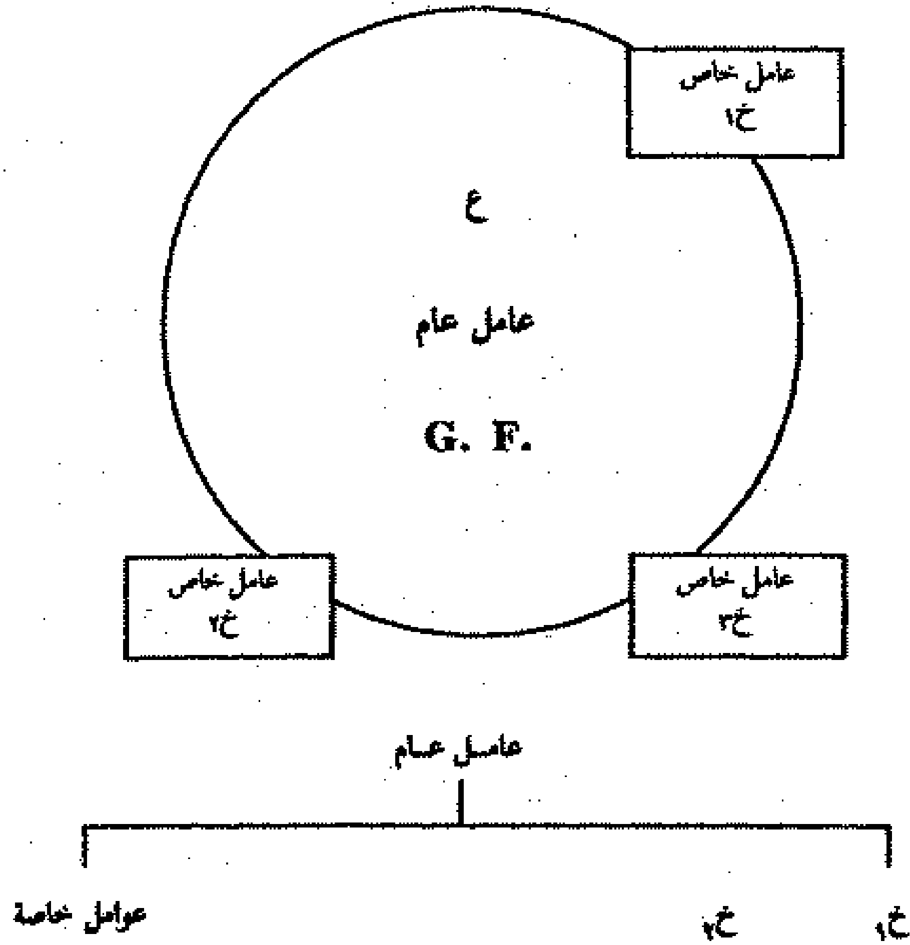
– **النظرية الفوضوية: عند وليم جيمس وثورنديك فى** «كتاباته المبكرة» حيث ترى أنه:

«لايوجد نشاط عقلى يرتبط بأى نشاط عقلى آخر».

– **الإتجاه الأوليجاركى «الأقلية»**: وهو إتجاه يرى أن عقل الإنسان يتألف من عدد من الوظائف العقلية المستقلة .... وهى نظرة أقرب إلى نظرية الملكات.

– **النظرية الموناركية «الأحادية»**: فأصحابها أن جميع قدرات الإنسان يمكن إختزالها إلى قدرة عامة واحدة هى: الذكاء العام أو الفهم العام.

٢ – سبيرمان ومنهج التحليل العاملي:



شكل توضيحي لنموذج العاملين عند سبيرمان.

ويمكن التعبير عن التباين الكلي للإختبار كمايلي:

$$م^{٢}_{أ} + خ^{٢}_{أ} = ١$$

ثانيا: نموذج العوامل المتعددة: عند «لويس ثرستون L. L. Thurstone »

مقدمة: نتائج بحوث ثرستون:

الدراسة الأولى عام (١٩٣٨م) إستخدم فيها ٦٠ متغير طبقت على ٢٤٠ طالباً جامعياً، فلم يتوصل إلى عام عام بعد تدوير العوامل تدويراً متعامداً، بل استخرج مجموعة من العوامل المنفصلة سماها: القدرات العقلية وهي:

١- **القدرة المكانية "S"** : القدرة على السهولة في التصور البصرى المكاني.

٢- **القدرة على السرعة الأدراكية "P"** : السرعة والدقة في إدراك التفاصيل البصرية وما بين الأشكال من تشابه واختلاف.

٣- **القدرة العددية "N"** : السرعة والدقة في إجراء العمليات الحسابية البسيطة.

٤- **القدرة على الفهم اللفظى "V"** : وتدل هذه القدرة على الإستخدام اللفظى.

٥- **القدرة على طلاقة الكلمات "W"** : في إنتاج المترادفات ومعرفة معانى الكلمات.

٦- **قدرة الذاكرة الصماء "M"** : القدرة على التذكر الإرتباطى كما في إختبارات التصرف على الكلمات أو الأشكال.

٧- **القدرة على الإستقراء "I"** : في الإختبارات التى تتطلب إكتشاف القاعدة أو المبدأ لكل سؤال «السلاسل».

٨- **القدرة على الإستنباط "D"** : تطبيق القاعدة أو المبدأ على الحالات الخاصة كما في إختبارات القياس المنطقى.

٩- عامل الإستدلال "R": حل المشكلات وخاصة المشكلات الحسابية.

** أعاد الدراسة عام (١٩٤١م) على ٧١٠ تلميذاً بلغ متوسط أعمارهم ١٤ عاماً. حيث أكد ظهور العامل الأوراكي، والعددي، واللفظي، والمكاني، وطلاقة الكلمات، والتذكر، بالإضافة إلى عامل الإستدلال.

- العامل العام من الدرجة الثانية:

حيث قدم ثرستون عام (١٩٤٨) مقالاً بعنوان: التضمينات السيكولوجية للتحليل العاملي. أشار فيه إلى وجود عامل عام من الدرجة الثانية .... وبهذا يتفق مع فرض سبيرمان *- وفي عام (١٩٤٩م) قدم نتائج دراسة طبق فيها إختبار القدرات العقلية الأولية على ١٠٠٠ شخص تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٨ سنة ثم حسب العلاقة بين العامل العام من الدرجة الثانية والقدرات العقلية الأولية كما يلي:

ثالثاً: النموذج الهرمي

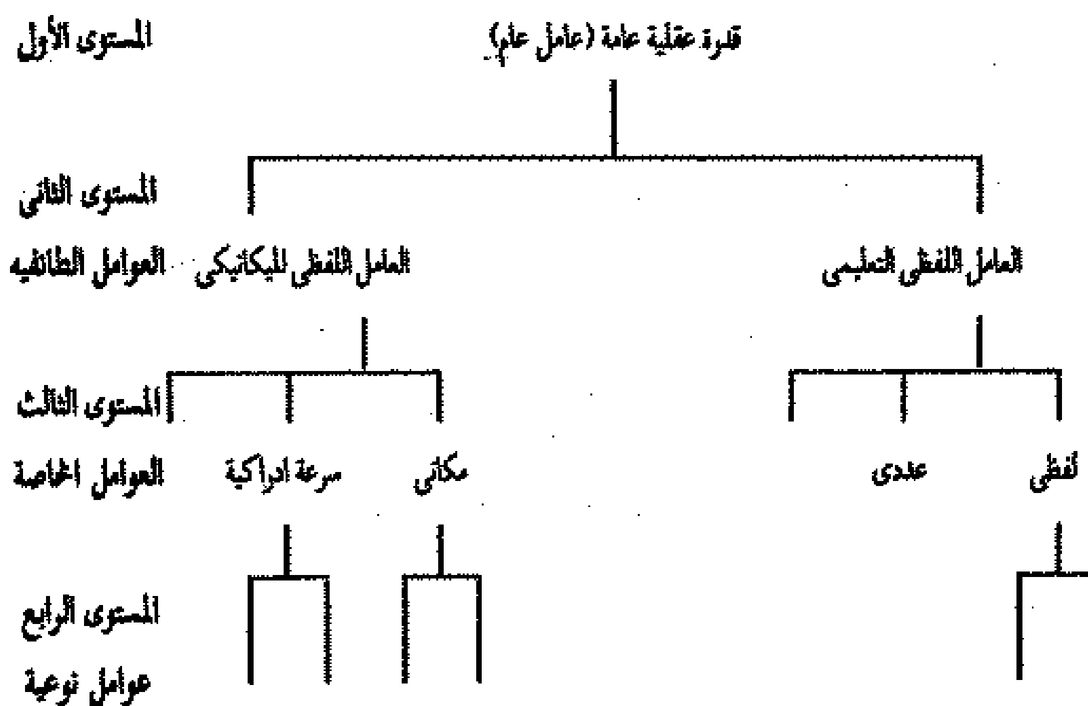
يعتمد هذا النموذج:

على فكرة تضمين الفئات داخل الفئات، وهو الأسلوب الذى تؤكد دراسات بياجيه حدوثه في التفكير الإنساني العادى، ويمكن تشبيه ذلك الأسلوب بالشجرة المعكوسة ويعد هذا الأسلوب أكثر شيوعاً في العلوم البيولوجية. ويوجد إفتراض أساسي في هذا النموذج مفاده وجود مستويات عديدة من العوامل، وكلما إزداد المستوى الذى يوجد فيه العامل علواً كانت

طبيعته أكثر إتساعاً، وكان مدى الأداء الذى يتضمنه أكثر شمولاً. وهكذا فالعمليات العقلية تتكون من أنساق متضمنه فى أنساق أعم منها، ومن أكثر النماذج الهرمية شيوعاً فى الوقت الحاضر نموذجى العالمين البريطانيين سيرل بيرت C. Burt وفيليب فيرنون P. E. Vernon.

النموذج الهرمى عند فرنون

«فيليب فيرنون»



ويؤكد فرنون أن التنظيم الهرمى أكثر وضوحاً فى العينات غير المنتقاه، ولكن حين تستخدم عينات منتقاه كالضباط أو الطيارين أو طلاب الجامعات فإن معاملات الإرتباط بين إختبارات العامل اللفظى والعامل الميكانيكى تصل

إلى الصفر أو تصبح سالبة. ومعنى ذلك أن العامل المشترك فى هذين النمطين من القدرات يتلاشى فى العينات المنتقاه، وتظهر بدلا منه العوامل المستقلة من النوع الذى يؤكده ثرستون فى بحوثه المبكرة على طلاب الجامعات وتلاميذ المرحلة الثانوية.

رابعاً: نموذج المصفوفة

يعتمد هذا النموذج فى جوهره على فكرة التصنيف المستعرض للظواهر فى فئات متداخلة، وبالتالى فهو يختلف عن النماذج التى تقوم على فكرة التصنيف غير المتواصل عند أرسطو «كما فى النموذج المتعدد» أو فكرة الفئات داخل الفئات «من النموذج الهرمى».

التصنيف الثلاثى للقدرات العقلية: «عند جيلفورد»

نموذج بنية العقل SI

Structure of Intellect

يصنف جيلفورد العوامل العقلية تبعاً لأسس ثلاثة هى:

* نوع العملية العقلية: أى كيف يعمل العقل؟

* نوع المحتوى: أى فيم يعمل العقل؟

* نوع الناتج: أى ماذا ينتج النشاط العقلى؟

وبالنسبة للعمليات العقلية يقترح وجود مجموعتين من العوامل:

مجموعة صغيرة تتضمن قدرات الذاكرة وتتعلق بتخزين المعلومات.

ومجموعة أكبر عدداً تتضمن قدرات التفكير وتتصل بتجهيز المعلومات.

وتنقسم قدرات التفكير إلى ثلاث أقسام:

- قدرات التفكير المعرفي Cognition: وتتعلق بإكتشاف المعلومات التي يتطلبها الإختبار أو إعادة إكتشافها أو التعرف عليها.

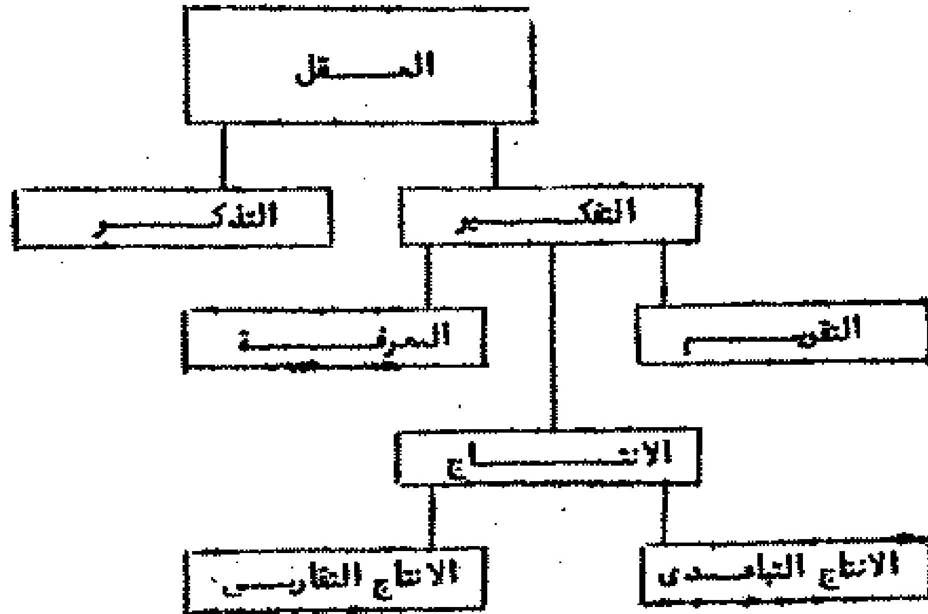
- قدرات التفكير الإنتاجي Production: ويقصد بها استخدام المعلومات المتاحة في الإختبار لإنتاج معلومات أخرى. وتنقسم إلى قسمين:

- التفكير الإنتاجي التقاربي Conuergent: ويقصد بها إنتاج معلومات صحيحة ومحددة تحديد مسبقاً.

- والتفكير الإنتاجي التباعدي Divergen: وبه يتم إنتاج معلومات متنوعة متعددة دون أن يكون هناك إتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ.

العمليات العقلية

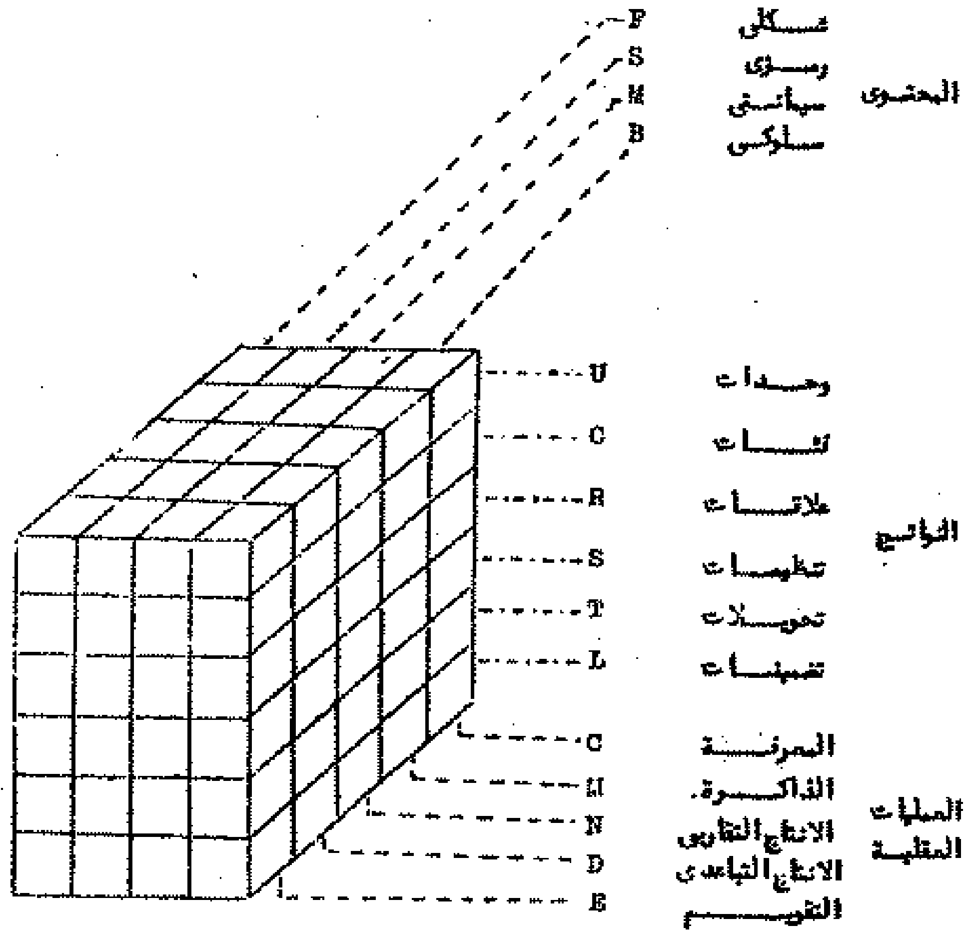
والشكل التالي يوضح العمليات العقلية الخمس عند جيلفورد :



شكل رقم " يوضح العمليات العقلية الخمس عند جيلفورد

(Gulford, J.P., 1959, p. 360)

- قدرات التقويم Eualuation: وتتعلق بتحديد ما إذا كانت المعلومات التي تتوفر في الاختبار مناسبة أو صالحة أو صحيحة أو تتفق مع أي محك من محكات الحكم.



(شكل ٣)

يوضح نموذج "بنية العقل" لجيلفورد

(Guilford, J.P., 1967, p.63)

أما أساس المحتوى أو المضمون Content: فيقصد به نوع المعلومات التي تنشط فيها عمليات الذاكرة، والتفكير الخمسة. وهي أربعة أنواع هي:

*- محتوى الأشكال Figurae: نوع من المعلومات له خصائص عيانية محسوسة.

*- محتوى الرموز Symbolic: نوع من المعلومات له خصائص مجرده.

*- محتوى المعاني Semantic: نوع من المعلومات تمثل فيه الأفكار والمعاني في صورة لغوية.

*- المحتوى السلوكي Behaviorae: نوع من المعلومات يتمثل فيه سلوك الآخرين أو سلوك الذات.

والنواتج: Products: يقصد بها الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات وتوجد ستة أنواع من النواتج هي:

١- الوحدات Units: وتمثل أبسط مايمكن أن تحلل إليه معلومات المحتوى.

٢- الفئات Closses: والفئة تجمع من الوحدات لها خصائص مشتركة.

٣- العلاقات Relatibns: هي مايربط الوحدات كما في العملية العددية أو الجملة المفيدة.

٤- المنظومات Sestems: مجموعة من العلاقات المنظمة المتداخلة التي تربط بين أجزاء متفاعلة كما في المسألة الحسابية.

٥- التحويلات Trans formation: التعديلات التي تطرأ على معلومات الإختبار كما في حل المعادلات الرياضية.

٦- التضمينات Implications: وتتمثل فيما يتنبأ به المفحوص أو يستدل عليه المفحوص وعليه أقرب مايسمى في المنطق بالرابطة Connection

الفصل العاشر

التوجيه والاختيار المهني للأفراد

التوجيه التربوى والمهنى

مقدمة :

اختلف المختصون فى التوجية من علماء النفس والتربية فى تعريفهم للتوجيه وفى تحديد وظائفه المختلفة، ففى حين نجد أن البعض يهتم بتوجيه الشباب نحو العمل الملائم له وبالتالى يقصر التوجيه على الناحية المهنية، كما كان الامر فى أصل نشأته -- نجد أن البعض الاخر يذهب الى أن التوجيه يتطلب موقفا يختار فيه الفرد من بين عدة حلول مختلفة لمشكلته حلا مناسبا، وأن التوجيه المهنى ليس سوى نوع من التوجيه، نظرا لان المام الفرد ان يختار من بين عدة مهن يمكنه ان يلتحق بها ويتضمن التوجيه بصورة عامة التوجيه التربوى على اعتبار انه يمكن الفرد من اختيار نوع الدراسة الملائمة وله والاعداد لها، والتكيف لها والنجاح فيها وأيضا التوجيه الاجتماعى أى التوجيه لاوجه النشاط الاجتماعى الملائمة للفرد من بين أوجه النشاط الاجتماعى المتاحة له، وكذلك التوجيه فى ميدان الخدمات التى يستطيع أن يشارك فيها الفرد فى البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها، أى التوجيه فى ميدان الخدمات الاجتماعية التى يشترك فيها الفرد كنوع من أنواع الخدمات التى يقدمها الفرد للمجتمع الذى يعيش فيه .

فى حين يذهب بروير Brewer إلى أن التوجيه يشمل كل عمليات التربية الفردية وأنه يشمل جميع الميادين التربية ولا يفترق عنها إلا من ناحية أنه عملية فردية أى تتجه الى الفرد وليس المجموعة .

ويذهب البعض مذهبا وسطا حيث يتضمن التوجيه ثلاث وظائف عامة

وهى العمل على ايصال البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة والعمل الى التلاميذ والطلبة وجمع البيانات والمعلومات الخاصة بالتلاميذ، وتوجيه الافراد، ويذكر هؤلاء عدة أنواع من التوجيه هى التوجيه التربوى والتوجيه المهنى والتوجيه الترفيهى والتوجيه الصحى والتوجيه الاجتماعى الاخلاقى .

وبالرغم من هذا الخلاف يمكن القول بأن أكثر أنواع التوجيه ترددا فى المؤلفات المختلفة هى التوجيه المهنى والتوجيه التربوى وفى كثير من الاحيان يذكر التوجيه المهنى دون التوجيه التربوى على أساس أن التوجيه المهنى يتضمن التوجيه التربوى ،اذ أن كل توجيه تربوى يهدف الى غاية مهنية أى مساعدة الفرد على اختيار المهنة الملائمة له . وعلى كل فسوف نعرض للتوجيه بصورة عامة ثم التوجيه التربوى والتوجيه المهنى .

التوجيـــه :

من الممكن أن نعرف التوجيه بوجه عام أنه : العملية الفنية المنظمة التى تهدف الى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التى يعانى منها ووضع الخطط التى تؤدى الى تحقيق هذا الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذى يؤدى به هذا الحل .

وهذه المساعدة تنتهى بأن تجعل الانسان أكثر سعادة ورضى عن نفسه وعن غيره، كما انها تقوم على أساس حرية الفرد فى اختيار الحل الذى يراه، وهى حرية تقوم على أساس ادراكه وفهمه للمشكلة والظروف الخارجية المتعلقة بها، كما تقوم على أساس ادراكه وفهمه لدوافعه ورغباته وميوله وقيمه، واستعداداته وقدراته كما تقوم أيضا على أساس استفادته من جميع

امكانياته الشخصية وغير الشخصية للوصول الى أنسب الحلول للمشكلة ، ومعنى ذلك لا يكون الفرد منساقا فى اختياره لحل ما وتقبله له نتيجة لدوافع لايدرك حقيقتها كان يكون الحل الذى يصل اليه انما يحقق دوافع قهرية أو أشباعا خياليا لدافع من دوافعه .

التـوجيـه التـربـوى :

يهتم بالمساعدة التى تقدم الى التلاميذ والطلبة فى اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والتى يلتحقون بها . والتكيف لها والتغلب على الصعوبات التى تعرضهم فى دراستهم وفى الحياة المدرسية بوجه عام . ومن الممكن أن نذكر التعريف الذى قال به مايرز Myers للتوجيه التربوى بأنه :-

العملية التى تهتم بالتوفيق بين التلميذ الفرد بحالة من خصائص مما له من ناحية والفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى والتى تهتم ايضا بتوفير المجال الذى يؤدى الى نمو الفرد وتربيته .

ومن ناحية وظائف التوجيه التربوى فاننا نجد البعض يحصرها فى وظائف محددة كما فعلت روث سترانج Ruth Strang فى كتابها Guidance Educational حيث تذهب الى أن هناك ثلاث وظائف عامة بالنسبة للتوجيه التربوى هى :-

١- اختيار نوع الدراسة وما يتصل بذلك من تقديم البيانات والمعلومات اللازمة بأنواع الدراسة الممكنة . والعوامل المؤدية الى النجاح فى الدراسة سواء كانت عقلية أو انفعالية أو اجتماعية، وماقد يكون بينها من التعارض بين استعداد والميل أو القدرة والواقع أو الميل الشخصى والعوائق

الاجتماعية .

٢ – الاستمرار في الدراسة أو التحول الى العمل، وما يتصل بذلك من عوامل اجتماعية أو عقلية أو انفعالية والاعداد بدراسة من الدراسات أو للدخول في كلية من الكليات .

٣ – النجاح في الدراسة والعوامل المتصلة بالنجاح في الدراسة والتغلب على الصعوبات ونواحي النقص سواء كانت في الاستعدادات أو في المهارات .

ويتطلب ذلك من التوجيه التربوى :

١ – مساعدة الطالب على أن يفهم استعدادته الفعلية وميوله المهنية والدراسية وتحصيلة وسماته الشخصية المتعلقة بالدراسة والعمل .

٢ – مساعدة الطالب على معرفة الامكانيات التربوية المتاحة له .

٣ – اختيار المدارس أو الكليات أو المعاهد أو مراكز التدريب التى تلائم مع اختياره الدراسي والمهني .

٤ – مساعدة الطالب في تحديد النقص لدية والتى تؤدى الى عدم نجاحه في دراسته والعمل على تلافيها أو اصلاحها .

٥ – مساعدة الطالب على التكيف للجو المدرسي والاسرى حتى يستطيع أن يعبئ جميع قواه نحو النجاح في الدراسة .

ولا يعني ما سبق أن التوجيه التربوى بمعزل عن التوجيه بصوة عامة أو عن التربية. كما يذهب البعض الى اعتبار أن التوجيه التربوى مهمة كل عضو في هيئة التدريس بالمدرسة أو الكلية ،وأن كان من الاصوب أن يوجد بهيئة

التدريس من يتولى النواحي الفنية الدقيقة في التوجيه التربوى كإجراء الاختبارات المختلفة وتفسيرها والقيام بالمقابلة الشخصية ومساعدة الحالات التي تتطلب مساعدة فنية نظرا لما تحتاجه من خبرة، هذا في الوقت الذى لا يستبعد فيه ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة من مجهودات منفصلة أو متصلة في هذا الميدان

التوجيه المهني :

يعد أكثر تحديدا من وجهة نظر الاخصائيين من لتوجيه التربوى وسوف نعرض لبعض هذه التعريفات .

أولا : تعريف الجمعية القومية للتوجيه المهني بأمريكا عام ١٩٢٤ :-

التوجيه المهني هو تقديم المعلومات والخبرة والنصيحة التي تتعلق باختيار المهنة والاعداد لها والالتحاق بها والتقدم فيها .

وبذلك فهو عملية يقوم بها الموجه المهني نحو العميل ويقدم له المعلومات المتعلقة بالمهنة . واحتمال نجاحه فيها كما ينصحه بما ينبغى عليه أن يقوم به هذا يضع العبء كله على عاتق الموجه ويصبح الفرد في موقف سلبى ازاء مستقبله المهني .

ثانيا : في عام ١٩٣٩ اقرت الجمعية تعريفا أخر ينص على أن التوجيه المهني هو عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له ويعد نفسه لها ويلتحق بها ويتقدم فيها، وهو يهتم أولا بمساعدة الافراد على اختيار وتقرير مستقبلهم وفهمه،، بما يكفل لهم تكيفا مهنيا مرضيا .

ويلاحظ على هذا التعريف انه ينقل عبء المسئولية من الموجه الى

الفرد، وذلك عن طريق مساعدة الفرد على أن يساعد نفسه بحيث ينجح ويتكيف في الحياة المهنية وكذلك يكون راضيا وسعيدا في حياته .

ثالثا : يتبنى بعض المتخصصين تعريفات أكثر اتساعا لطبيعة وغاية التوجيه المهني مثل تعريف سوبر Super حيث يذهب إلى أن :

«التوجيه المهني عملية مساعدة الفرد على انماء وتقبل صورة لذاته متكاملة وملائمة لدوره في ساحة العمل، وكذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي وان يحولها الى حقيقة واقعة بحيث تكفل له السعادة وللمجتمع المنفعة» ووفقا لهذا التعريف يتميز التوجيه بعدة خصائص هي : —

١ — التوجيه المهني عملية ترمي الى مساعدة الفرد على أن ينمي صورة لذاته، صورة متكاملة وخالية من الصراع صورة تتلاءم مع امكانيات الفرد المختلفة أي مع استعداداته ودوافعه وميوله وقيمه وظروفه الاجتماعية .. ألخ .

٢ — عملية ترمي الى مساعدة الفرد على أن ينمي ويتقبل الدور الذى يقوم به في عالم العمل بما يتفق مع امكانياته .

٣ — عملية ترمي الى مساعدة الفرد على أن يجرب ويختبر الصورة التى كونها عن نفسه وعن دوره في عالم العمل .

٤ — مساعدة الفرد على أن يحقق صورته عن نفسه في ميدان العمل بما يحقق سعادته ومنفعة المجتمع .

العلاقة بين التوجيه التربوى والتوجيه المهنى :

مما سبق يتضح لنا أن التوجيه التربوى والتوجيه المهنى متصلان اتصالا وثيقا فغالبا ما يكون التوجيه التربوى هو الخطوة الاولى للتوجيه المهنى كما أن التوجيه المهنى فى أغلب الاحيان يتطلب توجيها تربويا .

والاختلاف فى الوسائل والغايات ليس سوى اختلاف ضئيل ينشأ عن المجال الذى يعمل فيه كل منهما، وهو مجال الدراسة والنجاح فيها والتكيف لها فى التوجيه التربوى،ومجال العمل والنجاح فيه والتكيف له فى التوجيه المهنى .

كما أنهما يتفقان أيضا على انهما يعملان على مساعدة الفرد على أن يدرك وينمى ويحقق ذاته فى ميدانى الدراسةوالعمل بما يتفق مع امكانياته الشخصية وظروفه الاجتماعية وأهدافه وقيمة وفلسفته فى الحياة -- ولذا فمن الصعب أن نفصل بينهما .

المسلمات الاساسية للتوجيه التربوى والمهنى : -

يقوم التوجيه التربوى والمهنى على أساس التسليم بقضايا هامة لا يمكن قيام التوجيه بها وأن هذه القضايا مشتقه من دراسة الطبيعة الانسانية كما أنها مأخوذة عن طبيعة المجال الذى يعمل فيه التوجيه، سواء كان تربويا أو مهنيا، وغير ذلك، وسوف نشير الى أهم هذه المسلمات الاساسية بعملية التوجيه : --

١ - ان الفروق بين الافراد فروق ذات أهمية ودلالة فى سلوكهم فى مجال الدراسة والعمل .

٢ -- الفروق التى توجد فى الفرد الواحد فروق ذات أهمية ودلالة فى سلوكه

في مجال الدراسة والعمل .

٣ - أن الفرد في نموه الدراسي والمهني يخضع للمبادئ العامة للنمو كما أنه يخضع في سلوكه الدراسي والمهني للمبادئ العامة للسلوك .

فاختيار نوع الدراسة ليس بمعزل عن سن التلميذ وعن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية كما أن اختيار مهنة من المهن يتأثر بمستوى النضج الانفعالي والاجتماعي الذى وصل اليه الفرد، وأهم مبادئ النمو التي يمكن أن تنطبق على النمو الدراسي والمهني هي أنه عملية مستمرة تتم بسرعة تختلف باختلاف الافراد، وان عمليات النمو لا تتكرر في الفرد الواحد وانها تتمايز في أنماط أو نماذج، وأن النمو يتخذ انماطا معينة، وأنه يتجه الى التعقيد والتركيب والتمايز والتكامل .

ان الدراسات والمهن المختلفة تستلزم من الأفراد لكي ينجحوا فيها مطالب مختلفة تختلف كل دراسة عن غيرها كما تختلف كل مهنة عن غيرها في الصفات أو السمات أو غير ذلك من الخصائص التي ينبغي توفرها في الافراد الذين يلتحقون بها . فالدراسات العملية مثلا تتطلب أيضا استعدادات معينة .

أن الفرد في حاجة الى التوجيه في ميدان الدراسة وفي مجال العمل . ويحتاج الافراد من فترة ما أو أكثر من فترات حياتهم للمساعدة الفنية التي يقدمها الموجه سواء كانت هذه المساعدة كبيرة مستمرة أو كانت هذه المساعدة بسيطة قصيرة تتناول ناحية دون غيرها .

أن المجتمع في حاجة الى التوجيه التربوى والمهني لكي يحقق اهدافه التي يرجوها لنفسه ولافراده .

فلكل مجتمع حاجاته المتعددة التى لا يمكن أرضاؤها عن طريق التوجيه التربوى والمهنى السليمة . ولعل الواقع الاليم الذى نعيشه فى مصر من وفرة وصلت فى بعض التخصصات من حد البطالة، ونقص فى تخصصات أخرى وصلت الى حد الندرة يوضح المعنى ولا يعنى هذا ان يصبح التوجيه اجبارا أو يصبح الزاما بالنسبة للافراد، فهذا يتعارض تماماً مع فلسفة التوجيه التى تقوم على حرية الافراد .

المبادئ العامة لعملية التوجيه التربوى والمهنى :

يخضع التوجيه التربوى والمهنى لمبادئ عامة توصل اليها الباحثون نتيجة للتجارب التى قاموا بها والخبرات والملاحظات التى شاهدوها أثناء عملهم، وهى فى الواقع ليست الا مبادئ نسبية لا ينبغى الاخذ بها حرفيا،.ولكن ذلك فى ضوء المواقف وطبيعة وظروف الفرد .

١ – ينبغى على الموجه الايتجاوز حدود امكانياته المهنية

٢ – ينبغى الا يفرض التوجيه على العميل فالهدف مساعدة العميل على حل مشكلاته وليس حلها له .

٣– ينبغى أن يبذل الموجه كل جهده لكى يزيد من فهم العميل لنفسه وللعالم الذى يعيش فيه .

٤ – يجب أن يعكس الموجه أمام العميل صورة مصححه له . فعلى الموجه أن يساعد الفرد على أن يحصل على الحقائق الشخصية والاجتماعية وأن يدركها، وأن يتخذ قراراته الملائمة .

٥ – على الموجه أن يساعد العميل على أن يتقبل ذاته كما هى وعلى

حقيقتها .

٦ – ينبغي على الموجه الايسد الطريق امام العميل دون أن يفتح له أبوابا أخرى فعليه ان يوضح للعميل احتمالات النجاح المختلفة في بعض الميادين وأن يوضح له احتمالات الفشل في الميادين الاخرى .

٧ – ينبغي على الموجه أن يساعد العميل على التفكير في جميع الاحتمالات التربوية والمهنية المتاحة له .

٨ – ينبغي أن يكون القرار النهائي في أية عملية توجيهية صادرا من العميل وتحت مسئوليته وبناء على اختياره الحر .

٩ – ينبغي على الموجه أن يبحث مشكلة عميله من جميع زوياها وأن يستخدم كل مالديه من امكانيات ووسائل في مساعدته على حلها .

١٠ – ينبغي أن تتغير طرق التوجيه وفقا لحاجات العميل .

١١ – ينبغي أن يكون التوجيه في اساسه عملية تعليمية بمعنى أنها تسمح للعميل بل وللموجه بالنمو وذلك أن هدف التوجيه ليس حل المشكلة الراهنة، ولكن مساعدة العميل على أن يحلها ثم الوصول به الى درجة يستطيع بها أن يحل المشكلات المتشابهة بنفسه دون الالتجاء الى الموجه ثانيا .

ونشير هنا الى أن كل موقف توجيهي يمكن أن يكون موقفا تعليميا، ولا يتعارض هذا مع روح التوجيه وأهدافه .

أهمية التوجيه التربوى والمهنى :

تتضح أهمية التوجيه التربوى والمهنى اذا لاحظنا المجهود الضائع الذى يبذله بعض الافراد في متابعة دراسة لايصلحون لها أو العمل فى مهنة لا يميلون اليها أو عدم التكيف لظروف الدراسة والعمل .

كذلك، تتضح أهميته في الحضارة التى تصيب المجتمع نتيجة لسوء اختيار نوع الدراسة أو المهنة، وليست ضآلة نسب النجاح فى الامتحانات العامة وفى بعض المدارس والكليات سوى مظهر من مظاهر هذه الخسارة، اذ أن الرسوب يكلف المجتمع كثيرا من المال والجهد والوقت اذا ما قدرنا ما يصرف على الفرد أثناء دراسته من أموال وما يكلف من جهود، فضلا عن الشعور بالقلق والخوف الذى يسود الاباء والابناء نتيجه لذلك .

ولقد كانت نتيجة الشعور بأهمية التوجيه التربوى والمهنى ان اهتمت الهيئات المختلفة الحكومية وغير الحكومية به . كما أهتم الافراد به أيضا سواء من شعر منهم بأن من واجبه العمل على انشائه وتدعيمه/أو من شعر بأن فى امكانه أن يشارك فيه، وأن يعمل فى ميدانه وقد ظهر هذا الاهتمام فى انشاء برامج التوجيه فى المدارس والمصانع والمؤسسات وفى اعداد الموجهين وفى تيسير وسائل هذا التوجيه وفى تقيميه بصورة عامة .

ضرورة التوجية التربوى والمهنى للفرد والمجتمع :

لا يمكن للافراد أو الجماعات الحياة دون عمل، ذلك انه بالنسبة لهما ليست مجرد وسيلة لكسب مادى بحت، ولكنه وظيفة وغاية لهما فى نفس الوقت، فهو بالنسبة للفرد وسيلة من وسائل تعبيره عن نفسه وعامل من

عوامل تكامل شخصيته، وهو بالنسبة للمجتمع عامل من عوامل تماسكه وقوته .والفرد الذى لا يعمل يواجه انهيارا في حياته المادية والاجتماعية والنفسية، وليس ادل على ذلك من قول الكثيرين من علماء النفس وعلماء الاجتماع بأن الانسان يختار أسلوب حياته حين يختار مهنته أو عمله وأما المجتمع الذى يعمل فهو يواجه اصلاحها وضعفا وفناء محققا .

أولا : الاستعدادت والقدرات العقلية للتوجيه التربوى والمهنى :

تعتبر نظريات القدرات العقلية على اختلاف صورها وأكثر نظريات علم النفس ارتباطا بالتوجيه التربوى والمهنى ذلك أن التوجيه أساسا هومساعدة الفرد على أن يتابع الدراسة الملائمة له أو المهنة التي يصلح لها تبعا لقدراته .

ولقد اهتم الموجهون التربويون والمهنيون أول ما اهتموا بالاستعدادات والقدرات العقلية، أى أنهم كانوا يهتمون بقيمة هذه الاستعدادات والقدرات في النجاح والتكيف في دراسة ما أو مهنة ما، كما أنهم كانوا يهتمون بالاختبارات التي تكشف عن هذه الاستعدادات

وفي التوجيه التربوى والمهنى، ينبغى أن يوجد امام الموجه نوع من التصنيف للاستعدادات والقدرات يستعين به الموجه في عمله وذلك نظرا لتعدد الاستعدادات والقدرات، ثم أنه من الطبيعي أن تكون لكل مهنة من المهن المختلفة التي يشتغل بها الانسان وللدراسات المختلفة التي يتابعها، من الخصائص ما يميزها من غيرها عن ناحية والاستعدادات والقدرات التي تتطلبها، دون إغفال العوامل الاخرى غير العقلية ولما كان من المستحيل أن يخضع الموجه الأفراد لاختبارات تقيس مختلف العوامل أو الاستعدادات

العقلية، فضلا عن العوامل الاخرى، كان أيضا من المستحيل أن يحيط الموجه علما بالدراسات والمهن المختلفة بما يستلزمه من استعدادات وقدرات فان الموجهين لجأوا فيما يتعلق بالناحية الاولى الى الاهتمام بالاستعدادات والقدرات التي ترتبط ارتباطا قويا بالنجاح في الدراسة والعمل كما أنهم لجأوا فيما يتعلق بالنقطة الثانية الى وضع المهن المتشابهة في مجموعات مهنية أو أسر مهنية يشترك أمرها في النواحي الفعلية التي يتطلبها . ولهذا أصبح من الممكن للموجه أن يقوم بعمله رغم ضخامة المادة الموجودة أمامه . وقد أمكن نتيجة للبحث التحليلي وصف المجموعات المهنية من ناحية والقدرات والاستعدادات والمهارات التي تتطلبها من ناحية أخرى .

وقد قامت عدة محاولات تهدف الى المقابلة بين الاستعدادات والقدرات العقلية، والمهنية والدراسات المختلفة التي تقابلها منها : تصنيف وليامسون Wil-lamson سنة ١٩٣٧ وتصنيف باترسون وكليستون وهان سنة ١٩٥٣ وتصنيف جيلفورد Guilgford .

ثانيا : الميــــــول :

يعرف جيلفورد الميل interest بانه «نزعة سلوكية عامة لدى المرء تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط» ويختلف الميل عن الدوافع motive في انه أكثر استقرارا وقوة وفي أنه يشمل فئة من الاهداف، ولا يقتصر على أهداف نوعية كما هو الحال في الدافع .

وتعتبر صحيفة الميول المهنية التي اعدها «سترنج» وظهرت لاول مرة عام ١٩٢٧ كاول مقياس للميول في تاريخ القياس النفسي وتعرض للتعديل عدة

مرات وأعدها باللغة العربية «عطية محمود هنا» ثم أجريت تحليلات علمية على الميول منها بحث ثرستون عام ١٩٣٢ حيث توصل الى أربعة عوامل هي : —

١ — الميـل للعلـــوم

٢ — الميـل للغـــات

٣ — الميـل للأشخاص

٤ —الميـل للأعمـــال

وفي عام ١٩٤٣ قام سترنج أيضا بأربعة تحليلات عملية رصدت نتائجها مع نتائج ثرستون،وفي عام ١٩٣٩ ظهر لأول مرة مقياس « كيودور» للتفضيل المهني الذى أعده باللغة العربية «أحمد زكى صالح» تحت اسم اختبار الميول المهنية وقد صنف « كيودور» هذه الميول المهنية بدون استخدام منهج التحليل العاملي الى ١٠ ميول هي : الميل الخلوى، الميل الميكانيكى الميل الحسابى الميل العلمى الميل الاقناعى، الميل الفنى الميل الأدبى، الميل للخـدمـة الاجتماعية، الميل الكتابى الميل الموسيقى،ويوجد بعض التداخل مع قائمة سترونج الا أن قائمة كيودور تبدو أكثر شمولا .

الا أن جليفورد وزملاؤه اجروا دراسة شاملة عام ١٩٥٤ أستخدمت فيها ٩٥٠ مفردة اختيرت من قوائم الميول المختلفة وتوصلوا الى قائمتين بنوعى الميول .

وتشتمل قائمة الميول المهنية ما يأتى : —

١ – الميل العلمى ٢ – الميل الجماعى

٣ – الميل للخدمة الاجتماعية ٤ – الميل التجارى والادارى

٥ – الميل للاعمال المكتبية ٦ – الميل الميكانيكى

٧ – الميل للعمل فى الخلاء ٨ – الميل للطيران

وتشمل قائمة الميول اللامهنية على ما يأتى : –

١ – الميل للمناظرة ٢ – الميل الى اللعب والتسلية

٣ – الميل الى التنوع ٤ – الميل الى الدقة والانتباه

٥ – الميل الى الثقافة (المعلومات) العامة

٦ – الميل الى التذوق الجمالى

٧ – الميل الى البساطة .

وقد لخص «هان وماكلين» نتائج الابحاث المتعلقة بالميول فى النمط الاتية : –

١ – أن الميول مظاهر للشخصية تتأثر بالعوامل الوراثية والبيئية على السواء .

٢ – أن الميول تأخذ فى الثبات والاستقرار فى أوائل العقد الثانى ولكنها لاتصل الى وضعها النهائى الا فى سن الخامسة والعشرين .

٣ – أنه ليس من الضرورى أن ترتبط الميول والقدرات أو الاستعدادات العقلية

٤ – أن الخبرات التى يتعرض لها الانسان فى المراهقة أو كبره لا تخلق لديه ميولا جديدة ، ولكن من المحتمل أن تثبت ما لديه من ميول أو أن تعد لها

أو أن تكشف عنها .

٥ – أن الميل إلى نوع معين من المهنية أو إلى هواية من الهوايات أو نشاط من أوجه النشاط التي يمارسها الانسان يتحدد عن طريق عد د كبير من الاستجابات لعدد كبير من المثيرات المتباينة .

٦ – أن الميول باعتبارها مظاهر للشخصية، وكما ينظر اليها الموجهون تتضمن تقبلا أورفضا لانواع معينة من النشاط فالمشتغل بالاعمال الميكانيكية يحصل على درجات ترتبط ارتباطا عكسيا مع الدرجات التي يحصل عليها من يقوم بالاعمال الاجتماعية .

٧ – ان ميول الطلبة في المدارس الثانوية والمعاهد العليا لا ترتبط بالضرورة مع الدراسات التي يتابعونها لكي يعدوا أنفسهم للمهن التي ترتبط مع هذه الميول .

٨ – أن تأثير ميول الطلبة في الدرجات التي يحيطون عليها في دراستهم أو في نجاحهم تأثير ضئيل .

٩ – أن الميول المهنية وغير المهنية تسير في اتجاه واحد لدى معظم الافراد

١٠ – ان تنوع الميول يقل مع التقدم في السن :

Hahn, Milton E. and Maclean, Malcolms. "Counseling Psychelogy" 2 nd Ed. New York, McGraw-Hill. 1955 .

الميول والتوجيه التربوى والمهنى :

من الثابت ان الاستعدادات والقدرات والتحصيل الدراسى والاعداد المهنى

لاتفسر وحدها نجاح الفرد في دراسته أو في مهنته أو تكيفه بهما فالميول فى الواقع تدخل كعامل هام فى هاتين العمليتين، وأن كان بعض الباحثين يذهب الى أن الميول تحدد الوجهه التى يتجه اليها الانسان، فى حين أن الاستعدادات والقدرات تحدد المدى الذى يستطيع الانسان ان يصل اليه كما يذهب البعض الاخر الى أن الميول تحدد مدى رضا الفرد من دراسته أو مهنته فى حين أن الاستعدادات تحدد مدى نجاحه .

ومن أهم الوظائف التى يقوم بها الموجه فى ميدان التربية والعمل مساعدة الافراد على الملائمة بين قدراتهم واستعدادتهم وميولهم وكثير من المشكلات التى يواجهها الشباب سواء فى اختيارهم لدراستهم أو لمهنتهم ترجع الى ما يوجد من تعارض بين استعدادتهم وقدراتهم من ناحية وميولهم من ناحية أخرى .

الميول وعلاقتها باختيار نوع الدراسة والعمل :

تدل الابحاث التى اجريت فى ميدان الاختيار الدراسة أو المهنة على أهمية الميول وعلى أعتبارها العامل، الاول والاهم فيما يتعلق باختيار الدراسة والمهنة فقد وجد كوب وتوسنج وروز Rose, Kopp and Tussing وغيرهم أن هناك علاقة بين الميول والدراسة التى تعد المهنة تتصل بهذه الميول على أن هذه العلاقة كانت أقوى فى حالة الافراد الاكثر ذكاء والاكبر سنا ولوحظ أن هذه العلاقة كانت تتغير من مهنة الآخرى .

الميول وعلاقتها بالنجاح فى الدراسة والمهنة :

ثبت أيضا من عدد كبير من التجارب أن هناك علاقة بين الميول

والدرجات الدراسية الحاصل عليها التلاميذ، فتجد تاونسند Townsend يؤكد وجود علاقة بين درجات اختبار ستروغ للميول ودرجات الاختبارات الموضوعية والمواد الدراسية ومع ذلك فان العلاقات التى وجدت فى مختلف الدراسات كانت ضعيفة مما يدل على أن الميول ليست العامل الوحيد فى النجاح فى المواد الدراسية المختلفة .

أما فيما يتعلق بالنجاح فى المهنة فقد تباينت النتائج التى وصل اليها الباحثون فى هذا الميدان وقد رجع هذا الى استخدام معظم هذه الدراسات لاختبار ستروغ للميول والذى اختلفت فيه درجات النجاح فى المهنة اختلافا كبير، فقد كان يقاس فى بعض الاحيان بالايراد الذى يحصله الفرد وأحيانا أخرى بالانضمام للنقابة أو وصوله الى عضوية الجمعيات المهنية أو العملية .

الميول والرضا عن الدراسة أو المهنة :

ينظر معظم علماء النفس الموجهين الى الميول على اعتبار انها العامل الذى يؤدى الى رضاء الانسان عن دراسته أو مهنته، ولكن الصعوبة التى اعترضت البحث فى هذه الناحية هى صعوبة تحديد الرضا المهنى . وقد اعتبر البعض أن الرضا المهنى يمكن أن يتحدد عن طريق تحديد الفرد لمدى رضاءه أو عن طريق بقاءه مدة طويلة فى المهنة التى يشتغل بها على اعتبار أن بقاء الفرد فى مهنته مدة طويلة انما يعبر عن رضاه على العمل الذى يقوم به، وقد توصل ستروغ الى النتائج التالية :—

أ — درجات الميول للافراد الذين بقوا فى مهنتهم التى اختاروها لمدة ٩ أو ١٠ سنوات كانت أعلى فى هذه المهنة منها فى المهن الاخرى .

ب – درجاتهم في هذه المهن كانت أعلى من درجات غيرهم .

جـ– درجاتهم في هذه المهن كانت أعلى من درجات الافراد الذيم غيروا مهنهم .

د – درجات الافراد الذين غيروا مهنهم كانت أقل من درجات الافراد الذين بقوا في مهنهم سواء كان ذلك فيما يتعلق بالمهن التي التحقوا بها أولا أو المهن التي انتقلوا اليها ثانيا، الامر الذى يدل على أنهم أقل من غيرهم تحديدا لميولهم .

الصعوبات التي تواجه استخدام الميول في التوجيه :

يعترض الموجه عدة صعوبات فيما يتعلق باستخدام الميول في التوجيه تتمثل في : –

– من الصعب استخدام الميول الخاصة بالمهن المحددة في حالات التوجيه الدراسي والمهني ولذلك يتطلب التوجيه الاخذ بمجموعات الميول الواسعة التي تشمل عددا من المهن التي تشترك فيما بينها في أوجه النشاط المرتبطة بها .

وهنا ينبغي على الموجه الايوجه الطالب في أثناء دراسته الثانوية الى مهنة واحدة ولوكانت درجته فيها عالية أنما ينبغي أن يوجهه الى مجموعة من المهن بحيث يسمح له بالأختيار فيما بينها بعد، أي يكون التوجيه على أساس الميول توجيها متدرجا لايتم مرة واحدة أو في جلسة واحدة .

– صعوبة أخرى هي أن كثير من الطلبة لا يعلمون شيئا عن المهن التي يميلون اليها اذا ما قيس هذا الميل باختبارات الميول ولذا ينبغي أن يقوم

الموجه بتفسير هذه الميول التى لديهم والعمل على أن يدرك العميل العلاقة بين ميوله التى صرح بها وميوله التى ظهرت نتيجة الاختبارات الخاصة بها

- ومن الصعوبات ايضا امكانية التوفيق بين ميول الطالب وقدراته، ففى كثير من الحالات نجد تعارضا أو اختلافا كبيرا بين الميول والقدرات .
- وأخيرا فهناك صعوبة هامة يقابلها الموجه فى حالة الطلبة الذين لا تظهر عندهم ميول واضحة اذ تكون معظم ميولهم متوسط فلا يتميزون بميل نحو مهمة أو دراسة .

ثـالثـا : القيــــم :

لم يتعرض الباحثون في ميدان التوجيه التربوى والمهنى لموضوع القيم وعلاقتها بالتوجيه التربوى والمهنى فقلما نجد من أهتم بالقيم على اعتبار أنها دوافع للسلوك فى ميدان الدراسة والعمل،ومعظم الذين تعرضوا لهذا الموضوع رغم قلتهم لم يهتموا به على أنه أحد العوامل الهامة فى اختيار نوع الدراسة والمهنة كما أنه عامل هام فى التكيف لهما .

وتتعدد تعريفات العلماء للقيم يمكن الانتهاء منها بان القيم،«عبارة عن تنظيمات معقدة لاحكام عقلية انفعالية مصممة نحوالاشخاص والاشياء أو المعانى سواء كان التفصيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوته صريحا أو ضمنيا» و أن من الممكن أن تتصور هذه التقديرات على أساس انها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهى بالرفض .

ويمكن أيضا القول بان التنظيم القيمى يعتبر القيم جزءا من تنظيم الشخصية ويعد الاختبار الذى وضعـه البـورت وفرنون لدراسة القيم

Allport, Vernon والقيم التى يقيسها هذا الاختبار هى القيمة النظرية التى تهتم بالمعرفة والحقيقة والقيمة الاقتصادية التى تهتم بما هو نافع ماديا والقيمة الجمالية التى تهتم بالشكل والتناسق والقيمة الاجتماعية التى تهتم بما يفيد الاخرين وماينفعهم والقيمة الدينية التى ترفع من شأن المعتقدات والمشاعر الدينية القيمة السياسية التى ترفع من شأن المركز الاجتماعى والسلطة ويسمح هذا الاختبار للمختبرين بأن يرتبوا قيمهم تنازليا ومن ثم فان هذا الاختبار لايقيس قوة القيمة المطلقة ولكنه يقيسها بالنسبية للقيم الاخرى .

والقيم السابقة استمدها المؤلفان من التقسيم الذى وضعه سبرانجر Spranger فى كتابه Typer of men كما قام لورى بدراسة القيم التى ذكرها سبرانجر مستخدما أسلوب التحليل العاملى فى التصنيف، وقد توصل الى سبعة عوامل أربعة منها يمكن تفسيرها نفسيا هى . القيمة الاجتماعية والقيمة النفعية، والقيمة النظرية،و القيمة الدينية .

القيم والتوجيه التربوى والمهنى

ربما كانت المهنة التى يشتغل بها الانسان، اذا ما كان اختياره حراء أصدق مرآة للقيمة التى يدين بها اذا أن الانسان يتجه ويستمر فى المهنة التى يمكنه من أن يحقق فية ويشبعها ولقد استخدم الباحثون طريقة الاستفتاءات عادة فى الكشف عن القيمة التى يجدها الفرد فى عمله . ولقد اختلفت النتائج باختلاف المهن التى يشتغل بها الافراد ومستوياتها .فقد لوحظ أن العمال يختلفون عن المشتغلين بالمهن العليا أو المهن الكتابية،فمثلا نجد أن العمال يميلون الى العمل الذى يتيح لهم التعبير عن الذات – وتوجد العديد من الدراسات والتصنيفات التى أوضحت العلاقة بين القيم والاختيار المهنى

والميول المهنية .

أمافيما يتعلق بالنسبة للنجاح المدرسي فقد لاحظ "بنتنز Pintner" أن القيمة لا ترتبط بالدرجات المدرسية ارتباطا دالا احصائيا فيما عدا القيمة الاجتماعية في حين وجد "شيفر Schaefer" وسويسر ارتباطات تختلف في قيمها ودلالتها من قيمة أخرى ،حيث وجد أن الطلبة المتفوقين دراسة يحصلون على درجات في القيمة النظرية أكثر من الطلبة المتفوقين في أوجه النشاط الأخيره .

ان استخدام القيم في التوجيه يمكن أن يفيد في توجيه الطلبة نحو الدراسات التي تتفق مع قيمهم رغم احتمال التفاوت في معاملات الارتباط التي يمكن الحصول عليها بين الاختبارات والقيم في الدراسات المختلفة .

رابعا : سمات الشخصية والتوجيه التربوي والمهني :

في حين تجد الاستعدادات والقدرات تشير الى امكانية متابعة الانسان لدراسة من الدراسات أو النجاح في مهنة من المهن، وفي حين أن الميول والقيم تشير الى مدى الرضا والارتياح والسعادة التي يجدها الانسان في دراسة من الدراسات أو النجاح في مهنة من المهن، فان من المحتمل أن تشير سمات الشخصية الى مدى تكيف الانسان مع دراسة من الدراسات أو مهنة من المهن تكيفا يسمح له بالاستمرار فيها أو عدم الاستمرار . وبهذا يصبح الاساس في استخدام مقاييس الشخصيه في التوجيه التربوي والمهني هو الكشف عن الافراد غير المتكيفين شخصيا أو اجتماعيا والعمل على علاجهم واعادة توجيههم .

سمات الشخصية والدراسة :

أظهرت بعض الابحاث أن الطلبة الذين يفشلون في الامتحانات أكثر انحرافا أو عصابية من غيرهم،كما وجد أن الذين يختارون نوعا من التحصيل الدراسي فوق مستوى امكانياتهم كانوا أكثر انطواء في حين قدمت كثير من الدراسات مواصفات أو سمات ترتبط بالانواع المختلفة من الدراسة، وان كانت معظم هذه الدراسات مازالت خاضعة لتعثر شديد، وليس لدينا بعد نتائج ايجابية يمكن تعميمها .

سمات الشخصية والعمل :

فيما يتعلق بالنجاح في العمل فقد ظهر ان الذين امكنهم الحصول على عمل كانوا أكثر سواء من غيرهم، وقد ظهر أيضا أن بعض المهن قد تميز القائمون بها بخصائص شخصية معينة .

وفيما يتعلق بالرضا عن العمل فقد ظهر أن الرضا عن العمل ترتبط ارتباطا سلبيا مع «العصابية» وقد ظهر هذا على سائقي السيارات والعمال شبه المهرة في المصانع كما ظهر أن المدرسين الاسوياء من الناحية النفسية أميل لان يستمروا في التدريس في حين أن غير المتكيفين من الذين يمتازون بالذكاء أميل الى ترك المهنة الى غيرها .

خامسا : اثر الاسرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادى في حياة الفرد التربوية والمهنية :

تلعب الاسرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادى لها دور كبيرا في حياة الفرد الدراسية والمهنية، فالعوامل الاسرية، والاجتماعية والاقتصادية تشكل حياة

الفرد منذ ولادته وتستمر فعاله بالنسبة له طوال حياته، واذا كانت الشخصية تتأثر بهذه العوامل، فان الحياة الدراسية والمهنية للفرد لابد وأن تتأثر هي الاخرى بها .

الاسرة كعامل يؤثر في الدراسة او العمل :

تؤثر الاسرة في بنائها من ناحية الخبرات التربوية والمهنية التي تقدمها لهم ومن ناحية تأثيره في الفرد ويبدو ذلك واضحا في المجتمعات البدائية بشكل خاص . وأن كان قد ظهر من الدراسات أن أثر الوالدين كان ضئيلا فيما يتعلق باختيار الانباء للمهنة، اللهم في حالة الفلاحين ويمكن الاشارة الى أن أثر الاباء وأبنائهم يضعف بتقدم الأبناء في العمر .

أما فيما يتعلق بترتيب الاخوة واثره في الحياة المدرسية والمهنية فقد ظهر ان الاخ الاصغر يستمر في الدراسة مدة أطول من الأخ الأكبر .كما تؤثر الاسرة ايضا في مدى تكيف الفرد في دراسته في الدراسة مدة اطول من الاخ الاكبر كما تؤثر الاسرة ايضا في مدى تكيف الفرد في دراسته وعمله فالطفل ينقل معه اساليب تكيفه الى المدرسة .

المستوى الاجتماعي والاقتصادى كعامل يؤثر في الدراسة والعمل :

يؤثر المستوى الاجتماعي والاقتصادى الذى ينتمي اليه الفرد في حياته المدرسية والمهنية في الامكانيات التي يتيحها له مستواه سواء كانت هذه الامكانيات اجتماعية أو اقتصادية في متابعته للدراسة وما تتطلبه من مصروفات وما لا شك فيه أن الرضا عن الدراسة أو العمل يرتبط الى حد كبير بالاتجاهات والقيم التي تسود الطبقة الاجتماعية للفرد ومن الممكن أن نشير

الى بعض العوامل الاجتماعية التى تؤثر فى فرص الدراسة أو العمل من الجنس أو اللون أو الدين .

من الضرورى اذن ان نلاحظ ان العوامل الاسرية والاجتماعية والاقتصادية اذا تركت وشأنها دون ضبط أو توجيه، فأنها تؤدى الى سوء التكيف بالنسبة للفرد، وإلى ضياع جزء كبير من القوى الانسانية بالنسبة للمجتمع .

أساليب التوجيه والارشاد النفسي :

نستطيع ان نجد اسلوبين شائعين يتبعها الموجهون والمرشدون في مجال التوجيه والارشاد النفسي، يطلق على الاسلوب الأول الارشاد أو التوجيه المباشر Directive Counseling ويطلق على الاخر الارشاد أو التوجيه غير المباشر Non directive

أولا : الاسلوب المباشر في التوجيه والارشاد :

يرتبط هذا الاسلوب في التوجيه المباشر الموجهين الاوائل امثال وليامسون ودارلي . وقد أطلق على هذا الاسلوب في توجيه الافراد الاسلوب الاكلينيكى ويعتمد هذا الاتجاه أكثر ما يعتمد على الاختبارات الموضوعية والبيانات ويتخذ خطوات وثيقة فى الوصول الى تحقيق أهدافه ويقسم وليامسون خطوات الى ست خطوات أساسيه وهى :

١ - التحليل : ويقصد به جمع البيانات والصعوبات اللازمة لفهم العميل فهما يسمح بتقديم المساعدة له .

٢ - التركيب : ويقصد به تلخيص البيانات والمعلومات وتنظيمها بحيث تكشف عن نواحى التقدم والتفوق والنقص فى العميل

ونواحي تكيفه أو سوء تكيفه .

٣ - التشخيص : ويقصد به صياغة المشكلة التي يعرضها العميل وأسبابها .

٤ - التنبؤ : ويقصد به التكهن بالتطور المحتمل لمشكلة العميل

٥ - المقابلة أو الاستشارة : ويقصد به ما يقوم به الموجه والعميل الى حل للمشكلة .

٦ - التتبع : ويقصد به مساعدة العميل على التغلب على المشكلات الجديدة أو على المشكلة القديمة اذا ظهرت مرة ثانية، وتحديد النجاح في عملية التوجيه أو الارشاد .

وفي هذا الاسلوب من التوجيه يقوم الموجه أولا بجمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلقة بالعميل ثم يطبق الاختبارات المختلفة التي يراها لازمة لمساعدة العميل على حل مشكلته . ثم يقوم بعد ذلك باجراء المقابلة وفيها يحاول أن يوجد بينه وبين العميل علاقة تتميز بالود والموضوعية . وفي أثناء هذه المقابلة يحاول أن ينمي لدى العميل القدرة على فهم نفسه . وذلك عن طريق عرض الحقائق المختلفة أمامه بصورة مفهومة ولذلك لا ينبغي أن يستخدم الموجه مصطلحات لا يفهمها العميل، أو أن يغرق العميل في التفاصيل، أو أن يسير في عرض هذا بسرعة تفوق قدرة العميل .

وعقب ذلك يقوم الموجه بنصح العميل وتوجيهه الى الحل الاكثر ملائمة لمشكلته بعد أن يوضح له الحلول المختلفة ويقدمها له، ويشرح له السبب في ملائمة الحل الذى توصل اليه . ويسمح الموجه للعميل في هذه الحالة بمناقشة الحل المقترح وبالتفكير معه في الاجراءات التي ينبغي عليه أن

يقوم بها لتحقيق هذا الحل .

ويلاحظ على هذا الاسلوب من أساليب التوجيه ما يأتي : -

- أن العبء في حل مشكلة الفرد يقع على عاتق الموجه الاعلى عاتق الفرد وحجة أصحاب هذا الاسلوب أن الموجه هو الشخص الذى يأتي اليه العميل لخبرته وعمله، ويتوقع منه العميل استغلال علمه ومعرفته في مساعدته .

- أن الاخصائي هو الذى يقرر الطرق والوسائل التى يمكن اتباعها في مساعدة العميل وبالتالي يكون الاهتمام مركزا على مشاكل الفرد، فكأن المشاكل هي التى تمثل المركز الاول في هذه الطريقة لا الفرد نفسه .

ومن الانصاف لانصار هذا الاسلوب أن نذكر أنهم لا يريدون أسلوبا عاما ينبغي تطبيقه في جميع الحالات التى تعرض للموجه بل يذهبون إلى أنه أسلوب يتناول المشكلات العابرة التى ترتبط بمواقف خاصة وأنه اذا شعر الموجه بتغلب النواحي الانفعالية في المشكلة، فان على الموجه أن يغير من هذا الأسلوب الى أسلوب آخر يكون أكثر نجاحا من الحالة .

ثانيا : الاسلوب غير المباشر في التوجيه والارشاد

يرجع الفضل الاكبر في صياغة هذا الاسلوب صورة دقيقة، وفي اقامته على أسس نظرية الى كارل روجرز Carl Rogers ويقوم هذا الأسلوب على أساس سيكولوجي يمكن أن نلخصه في أن للسلوك أسبابا، وأن هذه الاسباب انما تتحدد بالطريقة التى يدرك بها الفرد نفسه والعالم المحيط به، كما أن الفرد هو الوحيد الذى يستطيع أن يدرك ادراكا تاما العوامل الديناميكية التى تؤثر في طريقته في ادراكه لنفسه وللعالم المحيط به، وأن سلوك الفرد لا يتغير ما لم يغير

الفرد من نظرته ولغيره . ويكون هذا التغير انفعاليا عقليا في آن واحد . ويضاف الى هذا أن للفرد امكانياته التى تسمح بأن يغير من ادركاته ، وأن يعيد تنظيم ذاته وأن يغير بالتالى من أساليب سلوكه ،وأنه لا يحتمل أن يحدث هذا التغير من الخارج .

ويرى روجرز أن العلاج هو عبارة عن خبرة الانسان بعدم ملائمة ادركاته الماضية وملاءمة ادركاته الحديدة وبالعلاقات الهامة في الادركات المختلفة وبهذا يصبح العلاج شخصيا ، وهذا التشخيص عملية تتعلق بخبرة العميل وليس بتفكير المعالج، أما التشخيص الذى يتم في صورة تقويم الموجه للعميل فان روجرز يرى أنه غير ضرورى، وأنه يؤدى في بعض الاحيان الى نتائج ضارة غير سليمة اذ أنه سيزيد من اعتماد العميل على الموجه، كما أنه يخضعه لسيطرته .

وفيما يتعلق بالاختبارات السيكولوجية وغيرها فان روجرز يرى أن نتائجها ليست سوى نوع من المعلومات التى قد يرغب العميل في الحصول عليها، على أنه يرى أيضا أن لهذا النوع من المعلومات باعتبار أنه يتعلق بالعميل مباشرة - صبغة انفعالية تؤثر في استجابته لها، ولذلك ينبغى على الموجه أن يكون دقيقا في معالجته لها .

وقد حدد «روجرز» في أحد كتبه خطوات هذه الطريقة فيما يأتى :

١ - يأتى العميل الى الاخصائى لمساعدته فيجب الا ينتزع منه الاخصائى مسئولية حل مشاكلة له، بل يجب أن يتحمل هو مسئولية حل مشاكلة بنفسه .

٢ – يحدد الاخصائي علاقته بالعميل بأن يلقي عبء حل المشكلة عليه فيشجعه على التحدث بحرية تامة معبرا عن شعوره وانفعالاته .

٣ – يتقبل الاخصائي انفعالات العميل ويكون كالمرآة له تنعكس عليها هذه الانفعالات حتى يراها العميل واضحة في جو يتسم بالسماحة فيتقبل الفرد انفعالاته كجزء من ذاته فلا يحاول اسقاطها على غيره أو على بيئته أو يخفيها بحيل لا شعورية .

٤ – يؤدى هذا بالعميل الى أن يعبر تعبيرا تاما عن كل انفعالاته السلبية . وبالتدريج يحل محلها اتجاهات نفسية وانفعالات ايجابية تمهد لنموه ونضجة .

٥ – يتقبل الموجه من العميل هذه الاتجاهات وهذه الانفعالات الايجابية دون مدح أو استهجان فيظهر له بذلك أنه يتقبل كلا من انفعالاته السلبية والايجابية بسواء فيتيح له الفرص لان يفهم نفسه لاول مرة كما هو

٦ – وبالتعاون في توضيح مقترحات الفرد للخطوات التي يجب اتخاذها نحو حل مشكلته يترك له حرية الاختيار فيما بينهما فيؤدى الى تنظيم ذاته تنظيما جديدا يؤدى الي النمو والنضج .

ويتبين من هذه الخطوات أنه يعارض خطوات الطريقة الاكلينيكية بما تتضمنه من جمع للمعلومات عن طريق الاختبارات وغيرها من الطرق الموضوعية كما يعارض التشخيص أو يوافق عليه في حدود كما رأينا .

العناصر المشتركة فى طرق التوجيه والارشاد :

مهما تكن المدرسة التى يعتنق الموجه مبادئها نود أن نؤكدها أن بين طرق التوجيه المختلفة عناصر مشتركة مادام الهدف لهذه الطرق واحد ونلخص أهم هذه العنصر فيما يلى :

١ - تفريغ الانفعالات المكبوتة :

يهيئ التوجيه للفرد فرصة لكى يعبر عن انفعالاته المكبوتة فالفرد الذى يعانى من مشكلة تبين حالته انه قد مر بخبرات أدت الى الصراع والاحباط فكبت هذه الخبرات مع الانفعالات المصاحبة لها، ولم تتح له الفرصة غالباً للتعبير عنها فاذا ما اتيحت له هذه الفرصة أثناء التوجيه فكأنما أزيح عن كاهله عبء ثقيل وتبدو مظاهر التفريغ أثناء المقابلة فى بكاء الفرد وغضبه وحديثه عن الخبرات التى كان يعجز من الافصاح عنها أو الاعتراف بها

لذا يشترط ان يشعر الفرد بأن الموجه يتقبله لذاته وأنه لن يصدر عليه احكاما خلقية مهما كانت اعترافاته وانفعالاته حتى يشعر بالامن والطمأنينة .

٢ - الاستبصار :

ويقصد به مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم نواحى القوة والضعف فيه وتكوين شخصيته .وعلى أن يتقبل ذاته كما هى ولا يشترط فى الاستبصار فهم الفرد لذاته عقليا فقط يشترط أن تنفذ وجهة نظرة نحو نفسه أيضا وشعوره نحوها . فالفهم هنا فهم اساسه الشعور الوجدانى أيضا، والتغيير عنا تغيير فى الذات بامتصاص اتجاهات نفسية واكتشاف عناصر ايجابية فيها وإعادة تنظيمها تنظيما جديدا يساعد الفرد على التكيف . ويؤدى الاستبصار

تبعا لذلك – الى تغيير من وجهة نظر الفرد نحو نفسه ونحو العالم . ورؤية العالم بعين أخرى يجد فيها سعادته .

٣ – المقاومة ومجابهة الموقف :

التجاء الفرد الى الاخصائى وطلب التوجيه يدل على أنه عاجز عن الاستبصار وادراك أسباب مشاكله، وأن لديه الانفعالات المكبوته فعجز عن تفريغها وتبدو أثناء التوجيه مقاومته ورفضه انتهاز الفرصة المتاحة للمساعدة رغم رغبته فيها واستعداده للتعاون، وهذه المقاومة من مظاهر الحياة العقلية التى تأبى بعض عناصرها السماح لما هو مكبوت بالظهور لذا كانت المقاومة غالبا لا شعورية ولاحيلة للفرد والموجه ايجاد التجاوب بينهما بما يساعد على الحد من شدة هذه المقاومة .

٤ – النضج والاستقلال :

تهدف كل طرق التوجيه الى مساعدة الفرد فى التغلب على مشاكله وحلها بنفسه ..لذا يجب أن يقوم التوجيه على الايمان بأن الفرد لديه القدرة والعناصر التى تساعده على التغلب على العوامل التى تعوق نموه وتكيفه .

ويبدأ الاتجاهان يندمجان معا فى أسلوب واحد يأخذ بمميزات كل من الاسلوبين، ويجمع بين القياس الموضوعى للفرد وتشخيص مشكلته، وبين اتاحة الفرصة له للتعبير والتنفيس، واقتراح الحلول المختلفة والموازنه بينها، كما أنه يلجأ الى الاسلوب الذى يتفق مع العميل الذى يقوم بمساعدته الموجه . فالمشكلة التى تتركز حول معرفة العميل لقدراته أو للدراسات أو المهن المتاحه له تتطلب توجيها أقرب إلى أن يكون مباشرا كما يلجأ فى حلها الى تقديم

المعلومات أو أجراء الاختبارات لتحديد قدرات العميل أو ميوله فى حين أن المشكلة التى تنشأ عن قلق نفسى أو صراع لا شعورى تحتاج الى أسلوب أقرب الى أن يكون أسلوبا غير مباشر، ويصبح أستخدام الاختبارات فيها وتقديم نتائجها للعميل نوعا من المثيرات التى يستجيب لها العميل باستجابات يتقبلها الموجه أو المرشد ويتناولها بالتوضيح مما يتح للعميل أن يرى صوره لنفسه يمكنه أن يتبادلها بالتعديل أو التغيير، كما يتغير أسلوب التوجيه بالنسبة للعميل نفسه دفعا لامكانياته ولدى قدراته على معالجة مشكلته .

التوجية المهنى بين المشكلات المهنية والخدمات التى يقوم بها :

أولاً : المشكلات المهنية:

يقصد بالمشكلات التى تنشأ فى ميدان العمل والتى ترتبط بالنجاح فيه والتكيف له . وهذه المشكلات تبدأ مع تحيز نوع الدراسة أو الكلية أو المنهج الذى يتابعه الفرد وليس من الممكن أن نفصل بين هذه المشكلات التربوية ومن الممكن أن نقسم المشكلات المهنية الى الاقسام الرئيسية المالية :

١ — مشكلات اختيار نوع العمل أو المهنة :

المطلوب هو اختيار الشخص المناسب لوضعه فى المكان المناسب . وهناك عدة عوامل يجب الأخذ بها عند الاختيار المهنى مثل قدرات الفرد واستعدادته، ميول الفرد واتجاهاته والسمات النفسية والانفعالية المميزه له وذلك فى ضوء متطلبات المهنة وظروف العمل واحتمالات النجاح فيه، وكثيرا ما يحدث اختيار المهنة بطريق الصدفه، وقد يحدث الاختيار فى ضوء بريق ومغريات المهنة أو سمعتها أو مكانتها الاجتماعية أو عائدها الاقتصادى بصرف

النظر عن الاستعداد لها . وقد يحدث الاختيار أوالتوزيع بمعنى أصح بشكل اجبارى كما يحدث فى توزيع القوى العاملة للخريجين، أو فى تحديد الاسره لمهنة الابن واجباره على الدخول في مهنة الامل التى كان الوالد يأمل أن تكون مهنته ولكنه فشل فى ذلك فيدفع ولده اليها دفعا .وقد يكون الاختيار من باب مسايرة الرفاق والاصدقاء في اختياراتهم وقد يكون نقص المعلومات المهنية المتعلقة بالاعمال المختلفة التي يمكن لفرد أن يلتحق بها والمؤهلات المطلوبه هي العامل المسئول عن مشكلة الاختيار غير الموفق وفى كثير من الحالات يكون الاختيار مترددا غير قاطع وغير نهائى، وقد يكون الاختيار غير موفق بالمره وقد لا يحدث اختيار بسبب كثرة الاختيارات والحيره بينها وعدم القدره على اتخاذ القرار .

وفي الدراسة التي قام بها ميليوس (١٩٧٦) Melhus لمقارنة اثار التوجيه المهنى عن طريق الموجه . وعن طريق الحاسب الآلي، حيث تقاس أبعاد الشخصية والقدرات والاستعدادات والميول من جهة ومتطلبات العمل من جهة أخرى، وجد أنه في حالة استعداد الفرد لتقديم كافة المعلومات بصدق وأمانة ومسئولية فان الطريقتين متساويتان فى آثارهما الارشادية وتتعلق بمشكلات الاختيار المهنى المشكلات التالية :

أ - مشكلات الاعداد المهنى :

وتتعلق باعداد الافراد للمهن نفسيا وتربويا، وتدريب وأحيانا يهمل جانب الاعداد النفسي للمهنة ويتركز الاهتمام فقط على الاعداد التربوى .كما قد يكون الاعداد المهنى غير كاف كما أو كيفا .

ب - مشكلات والتوزيع :

وكثيرا ماتحدث هذه المشكلات في حالة التوزيع العشوائي كما يحدث في القوى العاملة، ويتعلل القائمون بالعمل بالحاجة الماسة في بعض التخصصات أو وجود فائض كبير في بعض التخصصات الأخرى .

وفي مثل هذه الحالات يقتصر التوزيع على معرفة معلومات عامة جدا عن الفرد مثل الاسم والعمر والتخصص والتقدير والعنوان والاطلاع على هذه المعلومات من السجلات دون استخدام أي نوع من أنواع التوجيه أو الارشاد .

جـ- مشكلات الالتحاق بالعمل :

وتتعلق بالمشكلات التي تقابل الكثيرين ممن يتقدمون للاعمال المختلفة لاول مره . فهم في حاجة لمعرفة طرق التقدم للعمل وكيفية التقدم للعمل وكيفية التقدم للعمل، بل وفي كثير من الاحيان كيفية البحث عن العمل المناسب .

٢ - مشكلات خاصة بالتوافق المهني أو التكيف للعمل .

ففي كثير من الحالات نشاهد عدم تكيف الفرد مع ظروف العمل أو مع رفاق العمل أو عدم الرضا عن الدخل من العمل أو التأثير السيئ لنوع العمل على الصحه العامة للفرد وينتج عن ذلك عدم الاستقرار المهني وترك العمل أو تغييره أو هجره والتحول الى أعمال أخرى . وهذه المشكلات يمكن أو تنقسم الى النواحي التالية :

أ – المشكلات المتعلقة بالتكيف لظروف العمل :

وهذه المشكلات التى تتعلق بالعادات التى تساعد الفرد على أن يتكيف مع رؤسائه وزملائه والظروف المادية والاجتماعية التى تحيط بالعمل . وهذه المشكلات يقوم بمعالجتها الموجهون المهنيون فى المصانع والشركات، ويمتد عملهم أحيانا الى خارج حدود المصنع أو الشركة ففى كثير من الحالات يكون التكيف ناشئا عن سوء العلاقات الاسرية أو الاجتماعية التى يعيش فيها العامل .

ب – المشكلات المتعلقة بالتقدم فى العمل أو التحول الى أعمال أخرى

وهذه المشكلات تتعلق بحاجة بعض الافراد الى توجيه فهى تتعلق باكتساب الاساليب والعادات التى تؤهلهم للنجاح فى أعمالهم، سواء كانت هذه الاساليب تتعلق بعملهم الحاضر فى المستقبل، وأيضا متابعة الدراسة أو التدريب على بعض المهارات مثل الكتابه على الاله الكاتبه أو الرسم الهندسى . فى بعض الاحيان يتطلب الامر تحويل الفرد من عمل لاخر اذا ما أصبح من المستحيل نجاح الفرد فى عمله الحاضر .

جـ– المشكلات الماليه والصحيه التى تؤثر فى تكيف الفرد لعمله :

فى كثير من الاحيان نجد أن التكيف للعمل يتأثر بحاله الفرد الماليه والصحيه ومن الممكن أن يتعاون الموجه المهنى معالخصائى الاجتماعى والطبيب فى مساعدة الفرد على التغلب على هذه العوامل .

٣ – المشكلات المتعقة بالبطالة اوالتقاعد والاحاله للمعاش :

والبطالة الصريحه أو المقنعه كارثه فى عالم المهنه ويرتبط بالبطاله الكثير من

مظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي .

وهذه المشكلة على الرغم من أهميتها البالغة فان الموجهين لم يهتموا بها الاهتمام الكافي،وليس أدل على أهمية هذه المشكلات من حالات اليأس والانقباض والقلق التي نشاهدها لدى من يحالون الى المعاش ومن يضطرون إلى ترك العمل لسبب من الاسباب . وهنا يجد الموجه نواحي النشاط والخدمات العامه المختلفه لتوجيه هؤلاء الافراد اليها .

وأخيرا ينبغي أن ندرك أن ما نواجهه ليست مشكلات ولكن أفراد لهم مشكلات، وهذه المشكلات ما هي الا مظهر من مظاهر شخصيتهم وظروفهم الثقافية والاجتماعية ، والمادية وأن مساعدتهم تتطلب دراستهم في جميع النواحي واستخدام جميع الوسائل التي تيسر هذه المساعدة واتباع الاساليب التي تحققها .

ثانيا : خدمات التوجيه المهني :

أهم خدمات التوجيه المهني هي المزاوجه بين العميل والعمل أى بين الشخص والمهنه وذلك لتحديد ما يسمى العلاجيه المهنية .

وفيما يلي أهم لخدمات التوجيه المهني :

١ – التربية المهنية :

وتتضمن التربية المهنية برنامجا تعليميا مهنيا يدور حول محور رئيسي وهو تيسر المعلومات المهنية فيما يتعلق بمتطلبات الشخصية بصفة عامه ومتطلبات المهن بأنواعها المختلفة جسميا وعقليا، وبيئة العمل جغرافيا وبشريا، والاجور ونظام الترقي والعمل مستقبلا، واحتمالات سوق العمل والقوى العاملة

والعرض والطلب في ضوء الدراسات المسحيه والاحصائية ليستطيع العمل أن يتخذ في ضوء ذلك قرار مهنيا نافعا .

٢ – تحليل العامل :

وتسمى بتحليل الشخصية ويهدف إلى فهم شخصية العميل واستعداداتهوقدراته وامكاناته وميوله واتجاهاته ومطامحه وخبراته ونواحي قوته ونواحي قصوره . وتوجد كثير من الاختبارات والمقاييس لتحديد أبعاد الشخصيه ومكوناتها .

٣ – تحليل العميل :

وذلك لتحديد متطلباته من المهارات الجسمية والعقلية وميادينة وطبيعته وظروفه .وعوامل النجاح والتقدم فيه ومستقلبه، وتخصصاته الفرعية المتعددة والمتطوره مع التطور العلمي والتكنولوجي السريع . ويشمل تحليل العمل بيان الاجهزة والالات والمعدات واحتمالات الخطر والنواحي الصحية .

٤ – الاختبار المهني :

ويهتم بمساعدة الفرد في اتخاذ القرارات الخاصة بالاختيار المهني ويجب أن يقوم الشخص باتخاذ القرار بنفسه، ويكون ذلك بعد دراسة دقيقة لشخصيته من ناحيةوالعمل من ناحية أخرى ليرى مدى الملائمة بينهما ومناسبتها بعضها اليعض وهذا يتطلب حصوله على معلومات وافيه عن نفسه وعن عالم المهنه ومما لاشك فيه أن الاختيار الموفق للمهنة له فوائد عديدة منها الرضا

والارتياح فى العمل وزيادة الانتاج والدخل وغيرها .

٥ – التأهيل المهنى أو الاعداد المهنى :

وهى عملية تستغرق وقتا طويلا فى التأهيل المتخصص حيث يهدف اكساب المهارات الخاصة الضرورية للنجاح فى مهنة معينه بالذات وهذا ما تقوم به المدارس والكليات المتخصصه .

٦ – التدريب المهنى :

ويعد ذلك أمرا ضروريا لاكتساب المهاره المطلوبه للقيام بالعمل والوصول الى الكفاءة اللازمه للنجاح فيه وهذا ما نراه فى ادارات التدريب فى الوزارات المختلفة لتنظيم برامج ودورات التدريب المختلفة لرفع كفاءة وأداء العاملين .

٧ – التشغيل :

ويبدأ بعملية المساعدة فى البحث عن العمل ثم المساعدة فى الدخول فيه وكذلك مساعدة الفرد فى الدخول فى العمل فى تدرج مناسب، وغالبا ما يخصص لهذه المهنة ما يسمى «بمكتب العمل» .

٨ – الاستقرار فى العمل :

وذلك حينما تتوافر لدى العامل متطلبات العمل، وكذلك ظروف العمل مناسبة ويقوم العامل بالعمل على أفضل وجه ممكن .

٩ – التوافق المهنى :

فاذا ما دخل الفرد العمل وتقبل ورضى عنه واستقر فيه وكدح وأجاد وترقى وتوافق اجتماعيا مع زملائه ورضى بالدخل الذى يدره العمل، فان هذا

يشعره بالسعادة واذا ما صادفته مشكلات عمل على حلها فى حينها، وهكذا يتزايد ارتباطه بالعمل ويتحقق التوافق المهنى.، كما يجب العمل على اتاحة جميع فرص التقدم والترقى الرأسى فى العمل الى إلى الدرجات وهذا من أهم عوامل الرضا والتوافق المهنى .

مراجع الفصل

ابراهيم وجيه محمود: القدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية،١٩٧٢ .

السيد محمد خيرى: الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١ .

رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسى والتربوى، الانجلو المصرية، ١٩٧٠ .

سليمان الخضرى الشيخ: الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للنشر، القاهرة، ١٩٧٦ .

سيد خير الله: القدرات ومقاييسه، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٦ .

فؤاد أبو حطب: القدرات العقليه، الانجلو المصرية، القاهرة،١٩٧٨ .

محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسى والتربوى، دار النهضة المصرية القاهرة، ١٩٦٠ .

محمود فتحى عكاشه: العوامل العقليه المهمة فى تحصيل الرياضيات الحديثة بالتعليم الثانوى العام، ماجستير كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٧٧ .

الفصل الحادى عشر

سيكلوچية الاتصال

- مقدمة
- أهمية دراسة موضوع الاتصال
- تعريف عملية لاالاتصال
- دور الإدراك فى عملية الاتصال
- دور اللغة فى عملية الاتصال
- التعلم كعملية اتصال
- أنواع الاتصال

١ - الاتصال الذاتى

٢ - الاتصال بين فردين

٣ - الاتصال بين الجماعات

سيكولوجية الاتصال

مقـــدمة

يعد الاتصال واحداً من النشاطات الإنسانية القديمة قدم وجوده على هذه الأرض، غير أن التأريخ لعملية التصال يدور في معظمه على ماحدث في القرن العشرين، فقد تطورت عملية الاتصال وتعددت، الأمر الذى يجعل الكثيرين يطلقون على النصف الثاني من القرن العشرين بعصر الاتصال .

وأسهم عدد من العلماء في ميدان علم النفس الاجتماعى فى تطوير فهم عملية الاتصال منهم « كارل هوفلاند » و « بول لزرزفيلد » و « كيرت ليفين » حيث كانت بحوث هوفلاند تدور حول سيكولوجية الإقناع في حين تركزت بحوث ليفين جول تأثير سلوك الجماعة على سلوك الأفراد الذى ينتمون إليها .

ولم يقف الاهتمام بدراسة موضوع الاتصال على علم بعينه بل استحوذ على إهتمام عدد كبير من الباحثين الذين ينتمون إلى ميادين بحثية مختلفة كما أن الاهتمام بعملية الاتصال لم يقف عند حدود علم النفس الاجتماعى بل تجاوزه إلى بحوث التعلم والإدراك بل والصحة النفسية والعلاج النفسى كذلك .

أهمية دراسة موضوع الاتصال :

لا غنى للمجتمع الإنساني- المتحضر منه والمتخلف- لا غنى له عن عملية الاتصال، فمقدرة الإنسان على نقل تراثه وخبراته وتاريخه ومعتقداته

بل ومشاعره ورغباته تتوقف على نجاحه في التواصل مع الآخرين، ففرصة الإنسان في البقاء، بل فرصته في الارتقاء تتوقف إلى حد بعيد على ارتقاء ما يملك من وسائل الاتصال .

وإذا كانت عملية الاتصال قد تعدت مجرد الاتصال الإنساني، إلا أن مقدرة الإنسان على إرسال وتلقى الرسائل ستظل هى الأكثر تفوقاً من حيث التنوع والتعدد على كل ما صنع الإنسان من أدوات، فعملية الاتصال تشمل جوانب عديدة من السلوك الإنساني، وتنتشر بل وتتخل عدداً لا حصر له من المواقف الاجتماعية، وعلى ذلك فلا غنى للمهتمين بدراسة السلوك البشرى أو دراسة الحياة الاجتماعية في مجتمع ما، نقول لا غنى لهم عن دراسة عملية الاتصال .

وستظل أهمية دراسة موضوع الاتصال مادام بحث الإنسان مستمراً فى زيادة فهمه عما يحيط به من ظواهر كما أن محاولة الوصول إلى تعميمات تساعد فى زيادة الفهم وإمكانية التنبؤ ستظل هدفاً أمام الباحثين فى كافة الميادين وعلى الأخص منها ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية المختلفة منها فى ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية فدراسة موضوع الاتصال تفيد المهتمين فى ميدان الإعلام كما تفيد المتخصصين فى علم النفس الاجتماعي لدراسة الظواهر النفسية والاجتماعية المختلفة، وكذلك الأمر للمهتمين بدراسة عملية التعلم الإنساني باعتبارها نموذج اتصالي راق . وهى كذلك بالنسبة للمتخصصين فى ميدان الاجتماع والخدمة الاجتماعية، فالتأثير فى الأفراد والجماعات من حيث تغيير الاتجاهات أو بناء المدركات أو زيادة الفهم وتعميق المعارف والمعلومات وغيرها الكثير من المجالات التى يعقب حصرها هنا للتدليل على أهمية موضوع الاتصال .

تعريف عملية الاتصال :

يرى هوفلاند [1] أن الاتصال هو العملية التى ينقل بمقتضاها الفرد (القائم بالاتصال) مثيرات (رموز لغوية فى الغالب) بهدف تعديل سلوك الآخرين (مستقبلى الرسالة).

فى حين يرى تشارلز موريس [2] أن مصطلح الاتصال حينما نتناوله بشكل واسع النطاق فإنه يعنى أن توافر شرط المشاركة والتآلف حول قضية معينة سواء بواسطة الرموز أو أى وسيل أخرى يحقق الاتصال أو ما يطلق عليه شيوى : Communi Zationوهذا يعنى أنه حينما يغضب شخص ما وينتقل ذلك الغضب إلى شخص آخر فإنتقال المشاعر بين الأفراد هنا هو اتصال .

ويؤكد لندرج على كون عملية الاتصال ليس مجرد توصيل بل هى عملية تفاعل تتم عن طريق استخدام الرموز، فالرموز قد تكون حركات أو صور أو لغة أو أى شئ آخر يعمل كتبه لسلوك ومن التعريفات الأكثر عمومية التعريف القائل[3] بأن الاتصال يشير إلى كل العمليات التى يؤثر بمقتضاها الناس على بعضهم البعض وتعرف عملية الاتصال بأنها العملية التى يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل فى سياقات اجتماعية معينة[4] .

ويقدم هذا التعريف عملية الاتصال فى شكل ديناميكى، كما يركز

(١) عن جيهان أحمد رشتى: الأسس العلمية لنظريات الإعلام، دار الفكر العربى، ١٩٧٥ ص ٤١ .

(٢) المرجع السابق: ص ٤٢ .

(٣) المرجع السابق: ص ٤٣ .

(٤) طلعت منصور: سيكولوجية الاتصال (فى عالم الفكر) : وزارة الإعلام الكويتية، المجلد(١١) العدد الثانى، ١٩٨٠ ص ١٠٧ .

نقلاً عن : Gerbner, G. Mass Media and human Communication Theary in : F.E.X. Dance(ed.) Human Communication theary, New York : 1967, P. 43

على جانب التفاعل فى عملية الاتصال فلا يمكننا فهم جانب واحد منها بمفرد من المكونات الأخرى . كما يتضمن التعريف إمكانية حدوث تعديل فى السلوك، فالتأثير سوف سشتمل استجابات كل الأشخاص المشتركين فى الاتصال . وعلى ذلك فهذا المفهوم للاتصال يقوم على تصور شمولى يضع فى الاعتبار كل المحددات المتعلقة بالفرد والجماعة فى عمل اتصال معين.

دور الإدراك فى عملية الاتصال:

لقد أتى كل منا هذه الحياة ولديه فقط مجموعة من الاستعدادات أو القابليات الفطرية الأولية التى تعينه على مواجهة مطالبه وحاجاته ليست هناك معان محددة لما حولنا، ولكن سرعان ما تتكون المعانى ويصبح لما حولنا معنى يجعل الحياة مفهومة واضحة وتعتبر عملية الإدراك من أهم العمليات التى ترتبط بمفهوم الاتصال وقد يتصور البعض أن الإنسان مجرد جهاز تسجيل سلبى يقوم فقط باستقبال المثيرات التى تأتى إليه من خلال حواسه ليتم تخزينها فى ذاكرته وفى ضوء هذا التصور يصبح الإنسان مجرد جهاز تسجيل يستقبل ويحتفظ بما يدركه دون أن يكون له دور نشط فى تشكيل ما يدرك . فى المقابل يرى البعض الآخر أن الإدراك هو عملية إنسانية تأتى من الرنسان وليس من الظروف المحيطة به، هو الذى يحدد الطريقة التى يدرك بها، وينتقى من المثيرات ما ينتبه إليه، فهو ينشط ويتفاعل فى الموقف الإدراكى .

وقدم علماء النفس المعرفيين ممن أطلق عليهم أصحاب مدرسة الجشتالت مجموعة من القواعد التى سميت بقوانين التنظيم الإدراكى والتى تفسر طبيعة الإدراك نذكر منها :

١ - الميل لإدراك الأشياء فى كليات ذات معنى، فهناك ميل بحكم طبيعة عمل المخ الإنسانى وهو الميل لتجميع المثيرات المحيطة فى كليات ذات معنى، أى هناك ميل لتجميع الأجزاء فى أنماط كلية سواء كان ذلك على أساس من التماثل أو التشابه أو الاستمرارية .

٢ - الميل لإدراك تلك الكليات باعتبارها أشكال مميزة على أرضية غير مميزة، فالكلمات أشكال على صفحات تمثل الأرضيات، والوجه هو شكل على خلفية تمثل أرضية الصورة .

٣ – الميل لإدراك الأشياء مختلفة أو مكتملة، فنحن نميل إلى إغلاق أو استكمال النواقص في الأشياء، في الدوائر والصور، والأشكال الهندسية نميل إلى أن نراها مكتملة ممتلئة بمعناه، فيكمل ما نقص فيها .

وعلى ذلك فمضمون عملية الإدراك الذى يمثل نقطة البدء وجوهر عملية الاتصال الذاتي أنه عملية إنسانية ذاتية لا تقف عند حدود وصف الأشياء بل تحتاج فيها إلى فهم طبيعة الإنسان وهكذا يتضح أن فهم الأسلوب الذى يدرك به الكائن له أهمية كبيرة في فهم الطرق التى يبنى بها تصوره عن العالم المحيط به، وهذا بدوره يجلو مدى أهمية عملية الإدراك في عملية التصال بمستوياتها المختلفة .

دور اللغة في عملية الاتصال :

اللغة نشاط عقلي راق يعمل كشرط أساسي لتنظيم عملياتنا العقلية المعرفية، وكوسيط ضمنى للاتصال الإنساني فاللغة سوف تبقى على رأس أساليب الاتصال جميعها، فإذا كانت وسيلة للاتصال ونقل المعلومات والاتجاهات والمشاعر، فهى أصل عملية التفكير، فهى وسيلة الاتصال بين الفرد وأفكاره وخواطره فنحن عن طريق اللغة نتفاعل مع الأشياء المحيطة بنا في هذا العالم في صورة مدركات ومفاهيم في مقابل الجوانب المادية للأشياء، فالأشياء وتقابلها كلمات ورموز ويصبح من السهل نقل هذه الكلمات والرموز بين الناس وتسهل عملية التواصل البشرى . فباللغة يستطيع الإنسان أن يجرد هذا الوجود المادى في خصائص وعلاقات وقوانين، وأن يتحقق له الوعى بهذا الوجود .

وعلى الرغم من الأهمية الحيوية للغة واستخدامها كوسيلة اتصال وتعبير

عـمـا يدور بداخل الأفراد من مـشـاعـر واتجـاهات، وعلى الرغم أيضـاً من استخدامها كبدائل نظرية وإدراكية للأشياء والوقائع التى حدثت فى أزمنة وأماكن مختلفة، فكأنها تلخص لنا هذا العالم إلا أننا سنواجه بمشكلة دقيقة وهى مشكلة المعنى فإذا كان لكل رمز معنى، فالكلمات كرموز تحمل أكثر من معنى، ويفرق العلماء بين نوعين من المعانى، الأول هو المعنى الدلالى والآخر هو مايطلق عليه : المعنى الضمنى .

ويشير المعنى الدلالى إلى مجموعة الصفات والخصائص للشئ الذى تشير إليه الكلمة، فمثلاً المعنى الدلالى لكلمة خنزير تحدد خصائصه كحيوان ذو أربع أرجل مغطى بشعر خشن، فى حين يشير المعنى الضمنى للكلمة إلى مجموعة من الارتباطات النفسية والانفعالية لتلك الكلمة على اعتبار أنه حيوان قذر، شره، متبلد، كريه المنظر وفى ثقافتنا يحمل فوق هذا معنى آخر كونه حيوان نجس، محرم أكله أو حتى لمسه .

وقد استخدم إسجود (١٩٦٢) طريقة لقياس اتجاهات الأفراد من خلال قدرتهم على تحديد المعنى الضمنى لما يعرضه عليهم من مفاهيم، وأطلق على هذا النوع من المقاييس « بالتمايز السيمانتى Semantic Dirreventiatiation» وتقوم فكرة القياس عند أوسجود على نظرية مفادها أن الكلمات وفى البسيطة منها والتى تشير إلى أشياء وموضوعات حسية تضمن جانبين : الدلالة المباشرة Denotation والآخر هو الدلالة الضمنية Connatation وكثيراً ما يقوم اختيار الكلمات على أساس مشاعر الشخص الموصل واتجاهاته، أى انطلاقاً من الدلالة الضمنية وهى ذات صيغة وجدانية، فى الوقت الذى تكون فيه أهمية

وقد توصل أوسجود وزملاؤه عام ١٩٥٧ بعد تحليلهم لعدد كبير من

الكلمات والمصطلحات، بهدف قياس التباين في مضمونها إلى زن التباينات في معاني تلك الكلمات يمكن رده لثلاثة أبعاد هي :

١ – بعد التقييم العام Evaluation

٢ – بعد القوة Potency

٣ – بعد النشاط Activity

في بعد التقييم تعطي للشئ وصفاً أو تقييماً من النوع « جيد – ردئ » « سار – غير سار » « جميل – قبيح » « نظيف – قذر » . وفي بعد القوة يمكن قياسه بواسطة مقاييس مثل « ثقيل – خفيف » « قوى – ضعيف » « قاسي – لطيف » . أما في بعد النشاط فيمكن استخدام أبعاد أو صفات مثل « سريع – بطئ » « إيجابي – سلبي » .

ولأهمية اللغة ولعلاقتها الوثيقة بالدراسات النفسية، أخذ « علم النفس اللغوى » Psycholingaistics مكاناً بارزاً بين فروع علم النفس المعاصر ويقوم علم النفس اللغوى على الربط بين علوم اللغة وعلوم النفس، فإذا كان اهتمام علماء اللغة ينصب على دراسة البنى أو التراكيب اللغوية، فإن علماء النفس يهتمون بكيفية اكتساب اللغة، وكيفية تأدية الأنظمة اللغوية لوظيفتها عندما يتناول الناس الحديث .

ويذهب « تشومسكي ١٩٦٨ » في نظريته عن النمو التولدى التحولي Transformational Generaytive Grammer إلى أن القواعد التي نستخدمها حينما نتكلم أو نفسر كلام الآخرين هي القواعد النحوية للغة التي نستخدمها فالتركيب اللغوى الذى نستخدمه ونستجيب له ليس بظاهرة سطحية، فالإنسان قادر على أن يذهب إلى ما وراء البنية السطحية للجملة

ويحولها إلى بنية Structure أعمق تكشف عما وراءها من معان .. وتفيد هذه النظرية في أن تعلم اللغة عند الأطفال لا يمكن تفسيره كلية استناداً إلى نظريتي « تعلم اللغة بالمحاكاة» أو « بالتدعيم » . بحيث تؤدى به هذه الطريقة إلى أن يستولد لغة مترابطة نحوياً تمكنه من التكلم ومن أن يكون مفهوماً من الآخرين في ثقافته أي أن هذا الميكانيزم التوليدى للنمو هو جزء متأصل في الطبيعة البشرية (*) .

التعلم كعملية اتصال :

العلاقة بين التعليم والاتصال علاقة وظيفية متبادلة : فالتعلم لا ينشأ من فراغ، وأنما من خلال التفاعل بين فرد وآخر في سياق خبرة معينة . وقد يكون للآخر حضور مباشر في الموقف التعلمي مثل مواقف التعلم المدرسي أو غير مباشر مثل قراءة كتاب أو مشاهدة فيلم .

وبذلك يصبح التعلم عملية اتصالية، كما تنطوى عملية الاتصال على عملية التعلم فالرسائل والمعلومات المتبادلة في سياق العملية الاتصالية تتمخض عن تغيرات هائلة سواء في سلوك الشخص المرسل للمعلومات أو الشخص المستقبل لها، وما يرتبط بذلك من تغير في عملية التغذية الراجعة، وهذه العلاقة المتبادلة بين لاتعلم والاتصال تمد علاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلم في إطار سلسلة من العمليات التي تترابط مع بعضها في دوره من التغذية الراجعة لدى المعلم والمتعلم (*) .

ولكي تتحقق فاعلية الاتصال في عملية التعلم يجب تحقيق المقومات

(*) طلعت منصور - مرجع سابق، ص ٤٤٩ .

(*) طلعت منصور - مرجع سابق، ص ٤٣٩ .

التالية(*) :

١ – الانضواء في الخبرة: بمعنى أن يتم تفاعل الفرد مع بيئته في سياق عملية اتصالية، بحيث يتم التعلم في ضوء ما يخبره الفرد، وبقدر ما يكون عمق انضواء الفرد في مثيرات بيئته وتوحده معها، تكون فاعلية عملية الاتصال والتعلم .

٢ – ثراء المعنى : فقيمة الاتصال في موقف التعلم أن يكون مرتبطاً بحياة الفرد وأهدافه واهتماماته . أما إذا كان بغير معنى فسيكون اتصالاً آلياً بارداً محدوداً، وبذلك سيكون اتصالاً أقل استثارة للاهتمام، غير مشبع لحاجات الفرد فيزيدون من ميلهم إلى صده ورفضه .

٣ – التتابع والاستمرار : التتابع المنظم المستمر للخبرة يؤدى إلى ترابط عناصرها وتماسكها بحيث تؤلف شيئاً ينطوى على قيمة حقيقية .

أنواع الاتصال :

يأخذ الاتصال عدداً من التصنيفات سواء كان ذلك على أساس النموذج أو الهدف من عملية الاتصال، أو الوسائل المستخدمة في عملية الاتصال أو على أساس الموقف الاتصالي أو في ضوء حجم الأفراد ونوعيتهم ... وسيتم هنا أخذ هذه التقسيمات وهو الأقرب إلى الناحية النفسية والاجتماعية وهو تقسيم أنواع عملية الاتصال في ضوء حجم الأشخاص المشاركين في عملية الاتصال على النحو التالي :

١ – الاتصال الذاتي :

(*) طلعت منصور . مرجع سابق، ص ٤٣٩ .

ويقصد به ما يحدث داخل الفرد، حينما يتحدث الفرد مع نفسه، وهو اتصال يحدث داخل عقل الفرد، ويتضمن أفكاره ومدركاته وخبراته . وفي هذا النوع من الاتصال سوف يكون المرسل والمتلقى هو نفس الشخص .

ويقول طلعت منصور (١٩٨٠ ص ٤٥٢) أن المقصود به هو إدراك الفرد لذاته ولعلاقاته بالعالم المحيط به، ووعيه بخصائصه وقدراته وحدوده، وبجوانب قوته وضعفه، وبما قد يعوق انطلاق طاقاته وحسن اتصال الفرد مع نفسه يجعله أقدر على توظيفاً كاملاً، الأمر الذى يضمن بدرجة كبيرة السواء لشخصيته والفاعلية لأسلوب حياة هذه الشخصية (*)

ويدخل هذا المعنى للاتصال فى إطار دراسة الشخصية وتعريفها وبالتالى تفسير ما يحدث بين الأنظمة أو الأجهزة أو المكونات أو الجوانب المختلفة للشخصية، وكل من النظريات النفسية سوف تتخذ لنفسها موقفاً متبايناً تجاه ما يتم داخل الشخصية الإنسانية من اتصالات . ولن نتطرق بالتفصيل لهذا النوع حيث أنه يدخل فى إطار دراسة الشخصية الإنسانية .

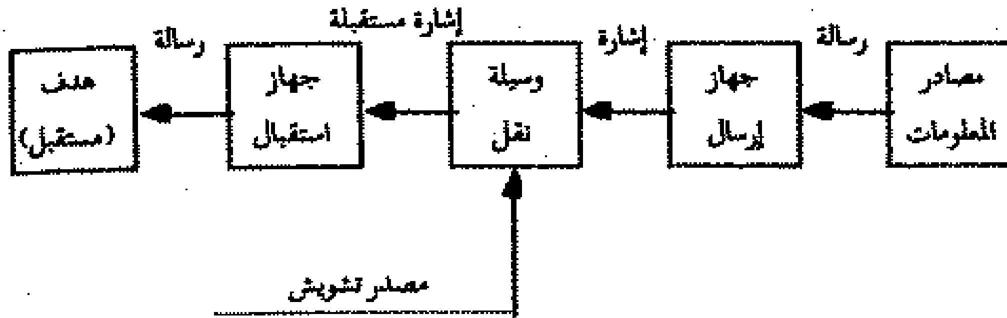
(٢) الاتصال بين فردين :

ويقصد به العملية التى تحدث يومياً حينما نتبادل التحية مع الآخرين، أو ندخل معهم فى مناقشة، أو نلقى عليهم الأوامر فالاتصال بين شخصين يمكن اعتباره تفاعل بين نظامين ذاتيين أو أكثر فحينما يتحدث الشخص إلى آخر يعتبر كل منهما نظام ذاتى، وتفاعل النظام هو الذى يحدد شكل عملية الاتصال وسوف نقدم أحد النماذج التى تفسر عملية الاتصال بين شخصين لكى توضح كيفية فهم أبعاد ومكونات تلك العملية .

(*) طلعت منصور . مرجع سابق، ص ٤٥٢

نموذج شانون وويفر للاتصال بين شخصين(*) .

لقد حظى هذا النموذج بانتشار واسع بعد أن قدم شانون عام ١٩٤٨ نظرية المعلومات، وهى نظرية تقوم فى جوهرها على مجموعة من المفاهيم الرياضية، والشكل التالى يوضح المكونات الأساسية للنموذج .



شكل ( ) يوضح المكونات الأساسية لنموذج شانون وويفر

وتبدأ عملية الاتصال بمصدر يختار رسالة يتم وضعها فى كود بواسطة جهاز إرسال يحول الرسالة إلى إشارات ثم يقوم جهاز الاستقبال بفك كود الإشارات ويحولها إلى رسالة يستطيع المستقبل (الهدف) استقبالها والتعامل معها . والتغييرات التى تحدث للرسالة خلال انتقالها من المرسل للمستقبل تكون بسبب عملية التشويش، وهذا التشويش يشير إلى مصدر الخطأ الذى يسبب حدوث الاختلافات أو التغيرات التى طرأت على الرسالة .

ويرى شانون أن عملية الاتصال يمكن دراستها من خلال أحد جوانب ثلاث : الجانب الفنى أو الجانب الدلالى أو الجانب السلوكى أو الناتج وفيما يلى توضيح لبعض مفاهيم النموذج :

(*) Shanon, C.&Weaver, W. The Mathenatical Theary of Communication, Jilinois Unurv. Press, 1956 .

أولاً مفهوم التشويش :

ويشير هذا المفهوم إلى أى شئ فى الوسيلة يعد مخالفاً لما وضعه فيها القائم بالاتصال، يؤدى إلى ظهور اختلاف بين الرسالة التى تم تلقيها والرسالة التى أرسلت بالفعل .

وينقسم التشويش إلى ميكانيكى ويعنى أى خلل فنى قد يطرأ على إرسال الإشارات فى رحلتها من المرسل إلى المستقبل، وآخر دلالى وهو يحدث داخل الفرد حينما يسئ فهم مضمون الرسالة لأى سبب من الأسباب .

ثانياً مفهوم الأنتروبى :

وهذا المعنى يشير إلى عدم التعيين أو سوء التنظيم فى نظام من النظم إذ هو درجة العشوائية فى أى ظرف من الظروف .

وينطلق هذا المعنى من مفهوم شانون عن المعلومات، وذلك لأنه لم يتقيد بأى تصور سابق عن اللغة، وكما يقول شانون فإن الحقيقة الهامة عن مصدر المعلومات هى أنه يقوم بالاختيار، والأمر الهام الذى يختار من بينها القائم بالاتصال ما سيقدمه .

أى أنه وفقاً لهذه النظرية، فإن المعلومات هى الشئ الذى نحتاج إليه حينما نواجه اختياراً، وقدر المعلومات الذى نحتاج إليه لاتخاذ القرار يتوقف على مدى تعقد الاختيار فى كل حالة، فإذا واجهنا موضوعاً ينطوى على بديلات كثيرة ومختلفة، محتملة بشكل متساوى، فإننا سوف نحتاج إلى معلومات أكثر مما إذا واجهنا اختياراً بسيطاً بين بديلين فقط إما هذا أو ذاك، وعليه فإن المعلومات تشير إلى المعرفة غير المتوافرة للفرد .

ثالثاً : مفهوم التطويل أو الحشو :

ويعنى هذا المفهوم عكس الأنثروبى ويهتم. نموذج شانون ويفر بدراسة العلاقة بين التطويل والفهم، وقد اكتشف بعض الباحثين الذين قاموا بتطبيق هذا النموذج على اللغة الإنجليزية أن تلك اللغة لها كثير من الحشو أو الزيادة

وعلى الرغم من أن هذا النموذج يستخدم أساساً للجوانب الفنية للاتصال أى أنه نموذج هندسى متخصص لتوضيح المشاكل الفنية للاتصال، إلا أنه يتسم بالمرونة الكافية التى تجعلنا قادرين على استخدامه لشرح مجالات الاتصال البشرى بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة .

** أضاف نوبرت ويز مفهوم رجع الصدى :

لقد رأى أنه لكى تعمل جميع الأنظمة المستقلة بشكل ناجح، فإن ذلك يتطلب وجود دائرة اتصال لها طبيعة دائرة، وليست طويلة والمخطط التالى يوضح هذه الإضافة لنوبرت ويز .

رجع الصدى

ورجع الصدى فى العملية الإنسانية أساس فى وسائل السيطرة الأوتوماتيكية ونظراً للتطور الحادث فى النماذج الرياضية للاتصال فى مجال السبرناطيقا والتى وصلت إلى أن الاختلاف كبير بين الإنسان والالة، وأن

النماذج الرياضية تتصل بالعمليات الاتصالية بشكل عام .

نموذج رايت للتعليم :

ويعد نموذج التعلم الذى قدمه رايت ١٩٧٠ مثالاً واضحاً لتوظيف ديناميات العملية الاتصالية الفعالة فى مواقف التعلم المدرسى، ويتوقف ذلك على مدى نجاح التعلم فى توجيه وتقديم الخبرات التعليمية بطريقة حية ومناسبة، ويطلق رايت على هذه الطريقة اسم طريقة « التعلم التشاركى » .

ويقدم رايت مقارنة بين الدور التصالى « للمعلم المشارك » فى عملية التعليم وبين المعلم التقليدى، فمن سمات الاتصال القائم على المشاركة أنه يرتكز أساساً حول التعلم بينما يتصف الآخر بتمركزه حول المعلم ويمكننا أن نوجز سمات التعلم التشاركى فى النقاط التالية .

أولاً : يتعلم الدارس كيف يتعلم : بمعنى أنه لا يركز على تقديم المحتوى، والحقائق والمعلومات، بل يصف الطريقة المناسبة لكيفية الوصول والحصول على هذه المعارف والحقائق والمهارات .

ثانياً : يوكل إلى المتعلم تجويد النقاط الحيوية – من وجهة نظره – والتى يمكن أن يبرع فيها، ويكون دور المعلم هو مساعدته على التعلم على أساس من الواقعية الذاتية .

ثالثاً : يهدف هذا الأسلوب من التعليم التشاركى إلى أن يكون التلميذ باحثاً نشطاً عن المعلومات، وأن يبحث عن المصادر المعرفية المتاحة ويستطيع أن يستفيد منها بفاعلية .

رابعاً : أن يستطيع التلميذ الوصول إلى المعلومات والمعارف – ليس فقط –

بل استخدامها بقدر ما تكون لازمة لحل مشكلة ما تواجهه .

خامساً : يتوقع من التلميذ أن يتعلم بواسطة الطريقة الاستقصائية والاكتشاف وطرح الأسئلة والطريقة الحوارية، وتكوين الفروض والتحقق من صحتها وحل المشكلات .

سادساً : يركز التعليم التشاركي على الطريقة الابتكارية من حيث تحديد وحل مشكلات قائمة في الواقع الاجتماعي، ولا يركز على استكمال التدريبات أو المشكلات التي تستند على الكتب المدرسية وذلك على أساس وجود إجابة واحدة صحيحة .

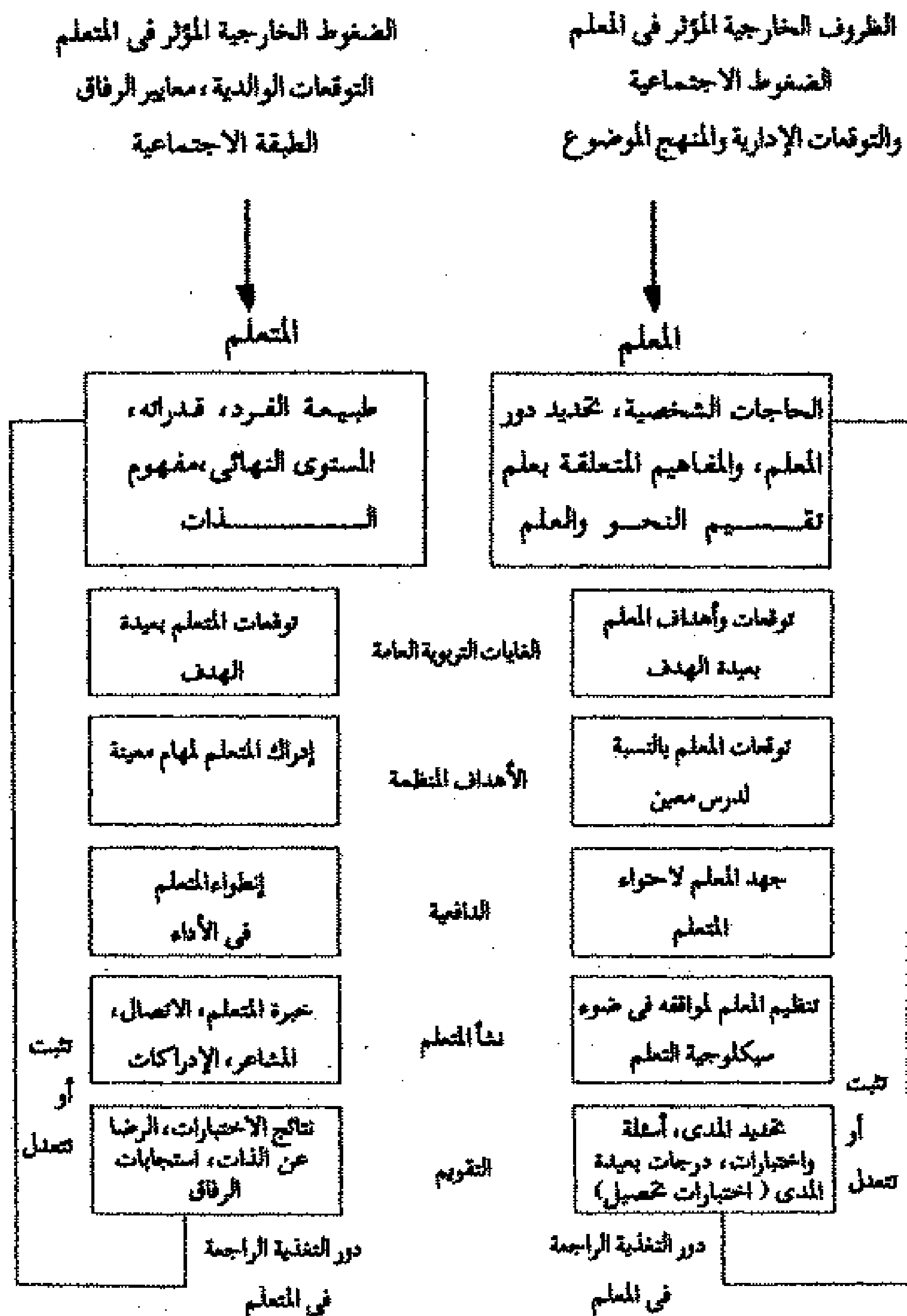
سابعاً : يقوم التعلم التشاركي على صياغة محددة وواضحة للأهداف القائمة على حاجات التلاميذ في الأهداف السلوكية ولاتي لا تقوم على تغطية قدر متخصص من المادة الدراسية .

ثامناً : يقوم على التحصيل الفردى والمرتبط بحاجات التلميذ وإشرافه ولا يركز على الأداء والارتباط بالجماعة، على أساس التدرج وفقاً للمنحنى الاعتدالي، ويطلق على ذلك النوع : التعليم الفردى .

تاسعاً : يقوم التعلم التشاركي على الاتصال المفتوح بين التلميذ والمدرسة وبين التلاميذ وأنفسهم، ولا يتركز على الاتصال من جانب واحد من المعلم للتلميذ .

عاشراً : يحاول أن ينمي في التلاميذ جواً من الصراحة والثقاة والاهتمام بالآخرين، مع تزويدهم بمعلومات التغذية الراجعة التي يحتاجونها لتقييم أدائهم وتقدمه، ولا يزودهم بالتغذية الراجعة التي تتعلق بالأداء في الامتحانات .

الأمر الذى يمكننا من القول بأن التعليم التشاركى يقوم على الاتصال المفتوح بين الفرد والآخرين وبينهم بعضهم بعضاً وعلى انفتاح مجالات الخبرة وتدعيم، يكسبه الفرد، الأمر الذى يساعد المتعلم على تحقيق ذاته والشكل التالى يوضح التعلم الدرسى كما تحكمه علاقة تفاعل اتصالى بين المعلم والمتعلم



شكل (٢) التعلم المدرسي كما تحكمه علاقة تفاعل اتصالي بين المعلم والمتعلم

٣ – الاتصال بين الجماعات :

يعنى علم النفس الاجتماعى عناية بالغة بسيكولوجية الاتصال باعتباره الأساس فى العلاقات الاجتماعية بكل أنواعها، فالاتصال هو بمثابة الربط الذى يربط بين الناس فى أنظمة الاجتماعية كما أن الجماعات الاجتماعية تصبح أنظمة اجتماعية فعالة بواسطة الاتصال كما أن محاولات الاتصال تؤدى إلى تكون الجماعات، فالجماعات الاجتماعية توجد بفضل التفاعل الاتصالى الذى يتوافر بين أعضائها ويتحدد الاتصال بين الجماعات الاجتماعية وفقاً لأنماط هذه الجماعات وما يمكن أن يقوم بينها من علامات وأدوار متبادلة .

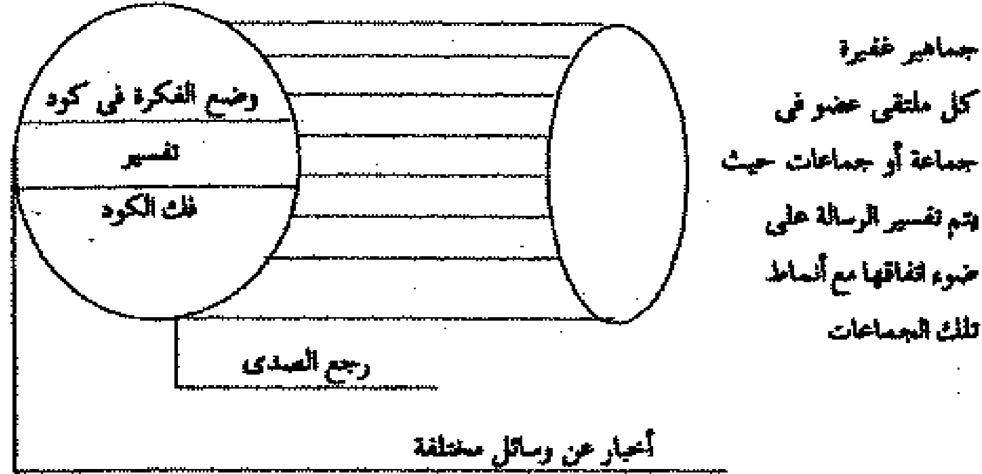
نموذج وليبرشرام للاتصال الجماهيرى : نفس العناصر الأساسية فى نموذج شانون وويفر، غير أنه أضاف إلى النظام البنائى أو التركيب لشانون تأثير التعلم فى السلوك، والجوانب الدلالية وتأثيرها .

ولقد مر نموذج شرام بسلسلة من النماذج حتى وصل إلى تصوره الأخير عن هذا النموذج .

والاتصال الجماهيرى يسعى للوصول إلى الزفراد الذين يقومون بقراءة الصحف المسائية أو الصباحية إذ يشاهدون التليفزيون مثلاً، المستقبل فى هذه الحالات يختلف عن المستقبل فى الاتصال الشخصى، ويمكن هذا الاختلاف فى رجع الصدى، فهو كبير فى حالة الاتصال الشخصى فى حين يكون بسيط جداً فى حالة الاتصال الجماهيرى، فهو نادراً ما يتحدث جهاز إدارة جريدة أو محررة برنامج من برامج التليفزيون .

وتبدو العملية الاتصالية الجماهيرية دائرية، فكل مؤسسة اتصالية تعبر عن

آرائها للآخرين أو لنفسها، ثم تترجم وتفسر وتستقبل فى نفس الوقت آراء الآخرين، ويوضح الشكل التالى عملية الاتصال:



ولا نستطيع أن نتنبأ بالتأثير على الجمهور بشكل عام، ولكن نستطيع فقط أن نتنبأ بالتأثر على الأفراد .

ونظراً للتطور الحادث فى المؤسسات الإعلامية وخاصة فى مجال صياغة أفكار جماعية يمكننا فقط التنبؤ بالاتصال الجماهيرى بنفس الأسلوب الذى نتنبأ به بتأثير أنواع الاتصال الأخرى أى على أساس تفاعل الرسائل والظروف والشخصية والجماعة، وحيث أن الاتصال الجماهيرى لا عرف الكثير عن الأفراد بين جمهوره يصبح التنبؤ أمراً صعباً .

مراجع الفصل

جيهان أحمد رشتي: الأسس العلمية لنظريات الاعلام، دار الفكر العربي القاهرة، ١٩٧٥ .

طلعت منصور: سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، المجلد (١١) العدد الثاني، الكويت، ١٩٨٠ .

Gerbner,G.Maxx: Media and Human Communication Theory in: F.E.X Dance (Ed). Human Communication Theory, New York, 1967.

Shanon, G.& Weaver W.: The Mathenatical Theory of Communication, Jilinois Unvers. Press., 1956.

الفصل الثانى عشر

تقييم الأداء

في مجالات العمل والصناعة

تقييم الأداء

في مجالات العمل والصناعة

نبذة عن نشأة تقييم الأداء في مجالات العمل والصناعة

منذ قديم الأزل ويجد الإنسان نفسه بحاجة إلى بعض الوسائل والأساليب تعينه على فهم نفسه وما يحيط بها من أشياء تؤثر فيها وتتأثر بها ، وكذا الحكم على جوانب معينة منها . وفي العادة عندما يراد دراسة التطور التاريخي لحركة قياس وتقييم الأداء عموماً ، ينظر للموضوع منذ نشأت الحرف والأعمال والصناعات المختلفة ، وقد كانت هناك من المؤسسات لتعليم الحرف والأعمال المتخصصة سواء على مستوى الصبي والمعلم للحرفة ، أو على مستوى أكثر تنظيماً من خلال المدارس المهنية التي تُعلم الأفراد حرف معينة وتضع معايير ومحكات معينة تساعد في تقييم مدى تقدم الفرد في تعلمه حرفة أو صنعة معينة ، وبعد ذلك ما يمكن متابعة أداء الفرد به ومقارنة بأداء محكي معين قد يكون مستوى أداء الزملاء أو مستوى الإنجاز المتوقع ، أو الانطباع الشخصي لمن الذي يقوم بعملية التقييم ، أو لهذا يمكن القول " منذ أن بدأت المدارس ومراكز التدريب الحرفية والمهنية ، وهي تبذل جهودا

عديدة لقياس ما يتعلمه الراغبون في تعلم حرف بعينها ومـــا يســتفيدون منه، ولكن عملية التقيم استمرت حتى بدء هذا القــرن مقصــورة علـــى تقدير المعلم بمفرده ، والذي كان يكتفي غالبا بملاحظة جوانب معينة من أداء الصبي للمهمة أو العمل ، ويعبر عن رأيـــه بصــورة درجـــات أو تقديرات يضعها لكل متعلم ، ولم يكن لهذه الدرجات في الغالب أي تـأثير في إصلاح مسيرة البرامج التدريبية فقد كانت عملية التقييم غير مرتبطـة بأي نوع من التغذية الراجعة لتصب مرة أخرى في تعزيز جوانب معينـة من العمل والأداء .

ومنذ القدم شعر أصحـــاب الأعمـــال والصناعـــات والحــرف المختلفة ضرورة استخدام القياس والتقييم في مواقف العمـــل المختلفـة لتحديد التقدم أو التأخر في الأداء والإنجاز ، ولتحديـــد مواطـــن القــوة والضعف في الأساليب التي تستخدم من قبل الفرد في عمله ، ولقد نشـــأ عن هذا الشعور الاهتمام المتزايد بتحديد المشكلات المهنية التي يواجهـها العاملون في مجالات الصناعة والعمل الحرفي بغية تطويرها وتحسـينها.

إن الموقف الصناعي في الماضي لم يكن محددا وواضحا كما هو عليه الآن ،وكذلك إذا تفحصنا فكرنا عن عملية تقييم الأداء في تراثنا العربي الإسلامي سنجد أن في تراثنا ما يعبر عن البدايات الطيبة لاستخدام القياس في مجال التقيم عن طريق ما يسمى بشخصية (المحتسب) .. هذا وقد تعرض التراث في مواطن عديدة بتحديد مراتب الأداء في ست مراتب هي :

١- مرتبة (مستوى) المبتدئ

٢- ومرتبة (مستوى) الصنائع

٣- ومرتبة (مستوى) الخلفة

٤- ومرتبة (مستوى) الأستاذ

٥- ومرتبة (مستوى) النقيب

٦- ومرتبة (مستوى) الشيخ أو الرئيس

والأخيرة تعتبر (الشيخ أو الرئيس) أعلى المراتب في المعرفة عندما تستخدم في مجال قياس وتقويم مستوى الأداء أو الإنجاز وكان

يلقب ابن سينا بالشيخ أو الرئيس ، وأن ما يمكن ملاحظته عند القياس في علاقته بتقييم الأداء ؛ وجود ثلاثة مسارات أساسية هي قياس درجة التمكن ومستوى الإجادة في العمل ، وقياس قابلية الفرد للاستفادة من خبراته السابقة والتعلم منها ، وقياس مضمون العمل والأداء .

ومن هنا فقد احتل مجال قياس وتقويم السلوك الإنساني مكاناً بارزاً ، نظراً لما ينطوي عليه من مضمون النجاح أو الإخفاق في بعض الجوانب الهامة التي تحتاجها عمليات الأداء والممارسة في ميادين الحياة المختلفة ، حيث أصبحت الحاجة ملحة للتعرف على قياسات دقيقة للشخصية تعين كافة عناصر المجتمع كل في مجاله على الفهم الواضح والجليّ لإمكانات ومكونات الشخصية الإنسانية .

– فمن خلال القياس يمكن تكوين قاعدة معرفية تساعد القادة والمسئولين على الكيفية التي يضعون فيها الرجل المناسب في المكان المناسب عن طريق القياس النفسي لجوانب السلوك التي يتطلبها النجاح والتفوق والأداء عموماً في هذه المكانة أو تلك الوظيفة أو المهنة . عن طريق تحليل لشخصية الفرد ومتطلبات المهنة أو المكانة أو

الوظيفة وإحداث نوع من المقابلة بينهما بصورة تساعد في عمليات الاختيار والانتقاء العلمي للوظائف الهامة التي تتطلب مواصفات محددة في الشخصية ، وهنا يلعب القياس والتقييم دوراً بارزاً في كل هذه المناشط والعمليات .

– وكذلك تساعد المدير في أي مجال من مجالات العمل هو بصدده على مراعاة ما بين العاملين من فروق فردية والكشف عن هذه الفروق والتعرف على معدلات الأداء المتفوق والأداء الضعيف ، وتساعد أيضاً في عمليات التوجيه والإرشاد المهني والصناعي داخل إطار العمل ، وكل ذلك عن طريق قياس الأداء في موقف العمل وما يتضمنه ذلك من عناصر تمثلها الجوانب التالية:

* مدخلات مواقف العمل : وتشمل في ذلك قياس :

شخصية العامل : بجوانبها المختلفة من استعدادات وقدرات عقلية عامة مثل الذكاء والقدرات الخاصة مثل القدرة على التفكير الإبتكاري أو السلوك الإبداعي ، أو القدرات التذكرية ، أو أساليب واستراتيجيات تعامله مع متطلبات العمل ومهامه المختلفة ، وتوافقه المهني ، سماته

الشخصية والمزاجية ، وغيرها من جوانب السلوك التي تمثل جانباً جوهرياً في تقييم الأداء والحكم على معدلاته .

وكذلك شخصية المدير : وتشمل كافة خصائص المدير الناجح وما يتضمنه ذلك من إمكانات على الاتصال الجيد ، وأساليب إدارة الصراع، وأساليب إدارة ضغوط العمل ، وأساليب إدارة الوقت ، وأساليب إدارة الاجتماعات ، وأساليب إدارة العمل ، وأساليب التعامل مع المرؤوسين ومهاراته الشخصية وميوله الإقناعية المختلفة التي يمتلكها ، ومهارات التواصل الاجتماعي ، والتفاعل السوي الذي يثري عناصر العمل والتفاعل مع الآخرين من حوله - من مرؤوسين ، وزملاء، ...الخ...- وكذا ومهارات التخطيط لحل المشكلات وتحديدها ، وأساليب التعامل معها ، رضاه المهني ، وسماته الشخصية والمزاجية ، قدرته على التأثير في الآخرين ، والعمليات الانتباهية التي يمارسها في موقف التفاعل مع مرؤوسيه مثل : التنبيه القبلي واستخدام أسماء العمال في الأمثلة العملية ، ووقفة الانتظار ، واختلاف نبرات الصوت ، والإيماءات ، وإثارة الفضول المعرفي ، والتشجيع ، وروح التعبير

المرح ، والمدح ، إلى غير ذلك من جوانب السلوك التي تعكس النجـاح في مهنة الإدارة وتثري من قيمة سلوك القائد الفعال .

وكذلك منظومة العمل الإداري : ويشمل في ذلك قياس أسـلوب الإدارة الفعال وغير الفعال في المصنع ، والعلاقات الإنسـانية داخـل مجـال العمل، وطرق اتخاذ وصناعة القرار ،والضغوط المهنيـة ومصادرهـا وآثارها النفسية والاجتماعية، وكذلك الدوافع الإيجابية والسلبية للمديـر والافتراضات الأساسـية للمديـر عـن طبيعـة وحاجـات العـاملين الفسيولوجية، والاجتماعية ، والحاجة إلى الأمان ، وحاجـات الـترقي ، والحاجة إلى الانتماء ، والحاجة إلى تحقيق الذات.

• العمليات والممارسات داخل المؤسسة أو المصنع أو المنظمة:وتشـمل في ذلك قياس :

- جوانب الأداء المهني للمدير من تنوع في استخدام أسـاليب إداريـة تتناسب وطبيعة الموقف ؛ وكذا فهمه لطبيعة العاملين ومـا بينـهم مـن فروق فردية في الفهم والأداء والتعامل مع المواقف الجديدة ، ودرجـات الاستفادة من الخبرات السابقة ،وأساليب تحفيزه للعاملين ، ومـهارة إدارة

الوقت في زمن المهمة والأعمال النوعية داخل مجال العمل ، ومهارة حل المشكلات ، ومهارة إدارة التنافس والتعاون والتنافس التعاوني بين العاملين داخل وخارج المؤسسة أو المصنع ، ومهارة التعامل والتعاون مع الإدارة ، وكل أشكال العلاقات الإنسانية والتفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة أو المصنع من تعاون ودفء نفسي واجتماعي بين المدير ومرؤوسيه ، وغيرها من الأمور والمواقف التي من شأنها الإسهام في تنمية شخصية المدير معرفياً واجتماعياً وانفعالياً ومهارياً ولغوياً والتي من شأنها أن تعكس جودة التعامل مع الآخرين ، بما يمثله من عوامل الإثراء النفسي المتكامل والمتوازن في جميع جوانب شخصية المدير .

– جوانب الأداء للعامل والتي تتصل بالكيفية التي يمارس بها العامل عمله ، مثل أساليبه في الأداء الفردي والجماعي ، ومهارة تحليله لما يعترضه من مشكلات ، وأشكال دوافع العمل التي تحرك وتدفع سلوكه المهني ، ويتضمن ذلك قياس مستويات الدافع المهنية أو دافعية الإنجاز لديه ، وسلوك التفاعل اللفظي وغير اللفظي في مواقف العمل والتفاعل في بيئة المصنع ، سواء كان هذا التفاعل مع : محتوى العمل ، أو مع الرئيس المباشر أو أي مستوى من المستويات الإشرافية ، أو الزملاء .

فالتفاعل مع محتوى وموضوع العمل هو نـــوع مـــن التفـــاعل الموضوعي ؛ يعكس درجة الذكاء الموضوعي أو المجرد لدى العامل .

أما التفاعل الذاتي مثل أساليب التوافق المهني والشخصي لـــدى المدير أو العامل فهو نوعاً من التفاعل الشخصي أو الذاتـــي وهـــو مـــا يعكس درجة الذكاء الشخصي لدى المدير أو العامل .

أما التفاعل مع الزملاء فيأخذ التفاعل أشكال مختلفة مثل أســاليب التنافس مع الآخرين وأساليب التعاون مع الآخرين وكذا التنافس التعاوني وهو ما يجمع ما بين التنافس والتعاون في نفس الوقت مثـــل المســـابقات بين العاملين التي تجرى بين قسم وآخر ، أو محافظة و أخرى أو قطـــاع وأخر ، فالتعاون موجود بين أفراد كل فريق ، وفي نفس الوقت يتنـــافس كل فريق مع الآخر لتحقيق مستوى أداء أفضل ، وكذلك العمـــل بـــروح الفريق وينسحب كل هذا على أشكال التفاعل الاجتماعي للعامل مع بـــاقي المنظومة البشرية التي يتعامل معها من مديرين ورجال إدارة ، وكل مـــا من شأنه أن يعكس أشكال التفـــاعلات الاجتماعيـــة ويكســـب العـــامل

مهارات السلوك الاجتماعي ويعكس ما لدية من رصيد اجتماعي يمثـــل درجة الذكاء الاجتماعي لدى العامل .

ولا شك أن إخضاع كل من جوانـب الذكـاء الموضوعـي (أو المجرد) وكذلك الذكاء الشخصي والذكاء الاجتمـاعي للقيـاس والتقييـم يساعد بل يَمكن من إعطاء صورة نفسية متكاملة عن جوانب النمو التـي تحدث في ربوع شخصية العامل ، وهذا يعطي مؤشر صادق ومتماسـك عن فعالية الممارسات والأعمال داخل المصنع أو المؤسسة ، والتي مـن شأنها أن تساعد من خلال ما تقدمه من خبرات في تحسين وتنميـة أداء العامل وتمده بمعايير جودة الأداء المطلوبة والمحـددة سلفاً بـأهداف المصنع أو المؤسسة ، وأهداف النظام الصنـاعي ، وأهـداف الإدارة ، وأهداف القطاع ، وأهداف المدير ، وأهداف العمل ، والأهداف السلوكية أو الإجرائية التي يسعى المدير إلى تحقيقها على مستوى كل يوم .

ومن هنا برزت الحاجة الملحة للوقوف على بعـض الأسـاليب التي تعين على إجراء عمليات قياس دقيقة وموضوعية حتي يتسنى تقويم الممارسات التي تحدث داخل المهن والصناعات المختلفة ، كي ينضبـط

إيقاعها بصورة تتناغم وتتسق فيها الممارسات والعمليات وفقاً لطبيعة المدخلات والأهداف المنشود تحقيقها في صورة مخرجات إنتاجية معينة تعكس جودة المنتج كماً وكيفاً ، في عصر أصبحت فيه معايير الجودة عالمية وليست محلية في كل شئ . وهذا تحدي هام أصبح يفرض نفسه بقوة على كافة الأنظمة الصناعية المختلفة في كافة دول العالم ألا وهو قياس عناصر فعالية وكفاءة أي نظام صناعي بقياس مخرجاته وفقاً لمعايير الجودة العالمية مثل ما هو سائد في مجال التجارة والاقتصاد من معايير الجودة المشار إليها بالأرقام (٩٠٠١ ، ٩٠٠٢ ، ٩٠٠٣ ، ٩٠٠٤) وهو موجود حالياً ومعمول به في كافة دول العالم

أهداف عملية تقييم وقياس الأداء في مجالات العمل والصناعة :

إن عملية التقييم والقياس لمستوى الأداء لكافة العناصر في منظومة المؤسسة أو المصنع شأنها شأن عمليات القياس في المجالات الإنسانية الأخرى لها أهداف والتي من بينها ما يلي .

١ - تقييم مستوى أداء العاملين .

٢ - تشخيص صعوبات العمل لدى العاملين .

٣ – تشخيص التغيرات في السلوك المهني العمال .

٤ – مساعدة المدير على معرفة مستوى العمال ودرجات كفاءتهم .

٥ – زيادة دافعية العمال وتحفيزهم نحو العمل .

٦ – التوجيه والإرشاد المهني للعاملين .

٧ – تطوير الجانب الإداري في العمل .

٨ – تقويم كفاءة المدير وسلوكه القيادي الفعال في إدارة المؤسسة .

٩ – تقويم فعالية المواد والأجهزة والمعدات التي تشكل مجال العمل .

١٠– تقويم جودة المنتج .

١١– تمكين المدير من الحصول على بيانات ومعلومات تساعد في الحكم على حالة العامل الراهنة وما يمكن أن يصل إليه أداءه في المستقبل، وفي مجالات سلوكية متعددة من جوانب شخصيته ، وذلك عن طريق الاستخدام الجيد والفهم الأمثل للمقاييس النفسية والمهنية . كما تساعد المدير في توزيع العاملين على مجموعات

العمل التي تناسب القدرات والمواهب المختلفة لكل عامل ، مما قد يؤدي إلى التقليل من بعض المشكلات العامة التي تعترض العاملين بسبب اختلاف مستوياتهم العقلية والشخصية وما بينهم من فروق فردية .

١٢ – مساعدة العاملين مبكراً وقبل فوات الأوان ، وذلك عن طريق التشخيص المبكر واكتشاف الحالات الخاصة مثل حالات التعرض للضغوط النفسية أو ما يسمى بضغوط العمل خاصة الناجمة من أسباب عبء الدور الوظيفي أو المهني مثلاً مع قدرات منخفضة لدى العامل ، مما يسهل معالجتها في الوقت المناسب دون استفحال أمرها ، وتعذر علاجها في المستقبل.

١٣- معالجة المشكلات السلوكية والتوترات النفسية للعاملين والنابعة من التفاعلات الاجتماعية في جو المؤسسة ، ثم اتباع أساليب علمية في معالجتها وتلافيها وإنقاذ العاملين من خطورة تداعيتها .

١٤ – تساعد في الكشف عن الاستعدادات والمهارات والمواهب الخاصة أو الممتازة لدى العاملين كالمهارات الفنية أو المهنية أو الإبداعية ، بما يساعد على توجيهها إلى طريقها الصحيح .

١٥ – تساعد في تقويم برامج وأساليب الإدارة ، والوقوف على فعاليتها، ودرجة مناسبتها لمستوى الأداء والتعامل مع العاملين .

وهكذا يمكن القول إن التقييم من شأنها أن تعزز سلوك العاملين في مجال العمل ، وبما يزيد من مقدار الجهد المبذول من أجل إحراز مستويات عليا ولهذا يمكن أن تقوم عملية التقييم بوظائف أساسية لعل من أهمها :

١ تنشيط وتحفيز العامليم وزيادة نشاطه ودافعيتهم على العمل .

٢ – تتضمن عملية توجيه سلوك العاملين ونشاطهم للقيام بالسلوك المرغوب فيه .

٣ – أنه يساعد العاملين على انتقاء وتحديد الاستجابات والموضوعات التي تساعده على النجاح في المهنة أو المهمة .

٤ – تستخدم النتائج والمعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال عمليتي القياس والتقييم للتعرف على مستوي الاستعداد المهني أو الاستعدادات العقلية لدى العاملين ، وهي أمور تعتبر معرفتها والوقوف عليها على درجة بالغة من الأهمية في عمليات التوجيه والإرشاد المهني للعاملين .

طرق تقييم الأداء في مجالات العمل والصناعة :

١ – طريقة الترتيب العام :

وهذه الطريقة تعتمد على ترتيب العاملين أما ترتيبا تنازليا أو ترتيبا تصاعديا وفقا لمستويات الأداء ، وذلك من خلال الترتيب على أساس أحد أبعاد الأداء وليس كله ومن هنا نجد أنفسنا أمام صعوبات جمة لترتيب الأفراد في ضوء أكثر من بعد من أبعاد الأداء مثل بعد الذكاء أو المظهر أو الجدية في العمل أو الحماس أو القيادة ، ففي ضوء هذه الجوانب لا يمكن أن تسير عمليات الترتيب بين العاملين بنفس الصورة في كافة الأبعاد ، بمعنى أنه لا يمكن أن نجد العامل الأكثر ذكاء هو

٣ – طريقة الملاحظة السلوكية :

وتعتمد هذه الطريقة على استخدام مواقف وعينات من السلوك الفعلي أو العملي الذي يمكن أن يقوم به الفرد أو تلك المواقف التي تعكس التصرفات الحقيقية والسلوك الواقعي واستخدامها كشواهد على الأداء الفعال وغير الفعال في تلك الجوانب ومن ثم الخروج بتسجيل حقيقي لما يمكن أن نلاحظه على أداء الأفراد في ضوء عدد المرات التي يمكن أن يتكرر فيها السلوك باعتبارها مقاييس للتوقع السلوكي في المستقبل وتمتاز هذه الطريقة بتوفير معلومات تعكس نوع من التنذية المرتدة لتنمية الأداء ، وتساعد في اتخاذ قرارات بشأن عمليات الترقية والتدريب وتوزيع الحوافز ، والاختيار ، وتقدير الاحتياجات التدريبية .

٤ – طريقة تحديد مستوي نتائج العمل :

وتقوم هذه الطريقة على تقييم الأداء النهائي للفرد باعتباره المحصلة التي تعكس مستوى المهارة والفعالية والكفاءة التي وصل إليها الفرد في عمله والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى تحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة أو المؤسسة . وتساعد في اتخاذ قرارات بشأن عمليات توزيع الحوافز ،

والاختيار ، وتقدير الاحتياجات التدريبية ، والمواد المطلوبة للتطوير وتحديد مدة التخصص في الوظيفة أو المهنة .

مصادر الخطأ في عملية تقييم الأداء في مجالات العمل والصناعة :

هناك عدد من المصادر التي تمثل مواطن للخطأ في عملية القياس والتقدير للأداء في مجالات العمل والصناعة لعل من أهمها ما يلي :

١ - الخطأ في التوقيت لإجراء عملية التقييم .

٢ - الحالة المزاجية للقائم بعملية التقييم .

٣ - اختلاف طرق التقييم .

٤ - اختلاف الأشخاص القائمين بعملية التقييم .

٥ - تقييم الفرد وهو في حالات إرهاق ، أو تعب أو حالات صحية غير مواتية ، أو وجود مشكلات نفسية ، أو مزاجية لدية لحظة عملية التقييم .

مصادر الصواب في عملية تقييم الأداء

في مجالات العمل والصناعة :

هناك عدد من المصادر التي تمثل مواطن قوة وتساعد علـــى تحســـين درجة الصواب في عملية القياس والتقدير للأداء في مجـــالات العمـــل والصناعة لعل من أهمها ما يلي :

١ – اختيار طريقة مناسبة لعملية التقييم .

٢ – اختيار التوقيت المناسب لعملية التقييم .

٣ – تدريب الأشخاص القائمين بعملية التقييم على الأسس العلميـــة وفنيات تقييم الأداء .

٤ – التركيز على تقييم عناصر محددة بدقـــة فـــي جوانـــب الأداء المختلفة .

٥ – مراعاة ظروف العمل وخصائصه التنظيميـــة والبيئيـــة عنـــد إجراء عملية التقييم .

٦ - مراعاة خصائص الأفراد من حيث القـــدرات والاســتعدادات ومستويات الدافعية .

٧ - مراعاة جوانب الأداء ذات العلاقة الوثيقة بتحقيـــق الأهـــداف المنوطة بالفرد والمتمثلة في السرعة والدقة والكفاءة والفعاليـــة في مجال إنجاز العمل أو المهمة .

استبيان المهارات الإدارية المحددة لسلوك القائد الفعال

تعليمات المقياس :

. فيما يلي عدد من العبارات حول محاور وأبعاد مختلفة تمثل في تحليلها النهائي مواقف سلوكية تعكس سلوك القائد أو المدير الإداري في حل المشكلات واتخاذ القرارات في مجال عمله ، والمطلوب منك بعد قراءة كل محور الانطلاق إلى قراءة كل عبارة وسوف تجد أمامها اختيارات خمسة تعبر عن أحد مستويات حدوث مثل هذا النوع من السلوك بالنسبة للمدير في مجال عملة ؛ وتتراوح هذه الاستجابات ما بين البدائل التالية :

- دائماً : وتدل على أن السلوك متكرر باستمرار ، أي ما يزيد عن ٩٠ % من الوقت.

- غالباً : وتدل على أن السلوك متكرر في معظم الأحيان ، أي ما يزيد عن ٧٠ % وما يقل عن ٩٠ % من الوقت .

- أحياناً : وتدل على أن السلوك متكرر إلى حد ما ، أي أن نسبة حدوثة تدور حول نسبة المتوسط ٥٠ % من الوقت بانحراف معياري يمتد بفترة الثقة من الحد الأعلى إلى أقل

من ٧٠ % من الوقت ، ومن الحد الأدنى إلى ما يزيد عن ٣٠ % من الوقت .

- نادراً : وتدل على أن السلوك قليل الحدوث ، أي أن نسبة حدوثه تدور حول ما نسبته ٣٠ % من الوقت .

- نادراً جداً : وتدل على أن السلوك تقل إلى حد كبير جداً معدلات ظهوره أو حدوثه أثناء التعامل مع المواقف الإدارية المختلفة ، بمعنى أنه غالباً ما يكون غير متكرر باستمرار ، أي ما يقل نسبة حدوثه عن ١٠ % من الوقت .

- راعي أن لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما عليك الإجابة من وجهة نظرك .

- لا تأخذ وقتاً في التفكير أثناء الاستجابة على المفردة ، وعليك اختيار البديل الذي يتفق مع انطباعاتك الأولى .

- نود أن نعرب لك سلفاً عن الشكر والتقدير لصادق تعاونك في تقديم استجابات صحيحة ودقيقة تفيد في تطوير واقعنا الإداري والمهني ، فضلاً عن عمليات البحث العلمي .

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك .

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	نادرا جدا
أولا : مهارات تحديد المشكلة					
عندما أجد مشكلة في مجال عملي فإنني :					
- أواجه الموقف بالتجاهل التام .					
- أعطي لمجموعة العمل الفرصة لاستقراء وفهم المشكلة .					
- أعطي اهتمام مع مجموعة العمل يعني بالوصول إلى قدر مناسب من الفهم لأبعاد المشكلة.					
- أقوم بنفسي بتحديد مختلف أبعاد المشكلة .					
- أحاول الخروج بدراسة المشكلة إلى كل من لهم صلة بها خارج نطاق مجموعة العمل .					
- أحاول أن أركز في تعاملي وتحديدي لطبيعة المشكلة على دراستها من خلال الجمع بين أراء كل من مجموعة العمل ومن لهم صلة بها من خارج نطاق مجموعة العمل .					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
ثانياً : مهارات اقتراح الحلول .					
- لا أحاول أن أشغل نفسي بوضع اقتراحات أو حلول معينة .					
- أكلف مجموعة عمل لتحديد اقتراحات عامة للمشكلة .					
- أترك مجموعة العمل وشأنها في تحديد ووضع الاقتراحات والحلول المناسبة من وجهة نظرهم .					
- أقوم بنفسي بتحديد ووضع الاقتراحات والحلول التي أراها مناسبة لحل المشكلة .					
- أوجه اهتمام مجموعة العمل إلى تحديد الاقتراحات والحلول العملية والأكثر جدوى في معالجة المشكلة ، بما في ذلك تحديد احتمالات النجاح والفشل ومميزات وعيوب كل اقتراح .					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	نادرا جدا
ثالثا : مهارات حل المشكلة:					
- أطبق الاقتراح أو البديل الذي يتفق عليه غالبية المجموعة .					
- أترك للأفراد حرية اختيار البديل من بين البدائل المختلفة للحل .					
- أراعي إمكانية تطبيق الحل في ضوء محددات التكلفة والمنفعة بشقيها المادي والمعنوي .					
- أقوم بنفسي بتحديد الحل المناسب للمشكلة بغض النظر عن رأي مجموعة العمل .					
- أراعي أن يقوم أفراد المجموعة باختيار البديل الأكثر فعالية وكفاءة في حل المشكلة .					
رابعا : مهارات تطبيق حل المشكلة					
- أترك لكل فرد تطبيق الحل الذي يراه مناسبا من وجهة نظره .					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
- أحاول التنسيق والتوازن أثناء تطبيق الاقتراحات والحلول المطروحة بين مصلحة العمل ورضاء العاملين .					
- أحدد لمجموعة العمل بشكل تفصيلي طريقة تطبيق الحل .					
- أهتم بتنفيذ الاقتراح الذي توصلت إليه مجموعة العمل بكل درجات الحسم والالتزام .					
خامساً : مهارات تخطيط العمل					
- أترك لمجموعة العمل حرية وضع الخطط التي يرونها .					
- أشرك العاملين معي عند وضع تخطيط عام للعمل .					
- أشرك العاملين معي عند وضع تخطيط عام وتفصيلي للعمل .					
- أقوم بنفسي بتحديد خطط العمل وطرق تنفيذها بصورة تفصيلية.					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
- أسعى لإشراك من لهم صلة بجوانب تخطيط العمل في وضع الخطط بهدف خلق شعور جماعي للالتزام بالتنفيذ.					
سادساً : مهارات آلية المتابعة .					
- أتابع العمل بالصورة التي تكفل استمراره .					
- أدعم الآخرين بدلاً من أكون صاحب المبادرة في العمل .					
- أبذل جهداً كبيراً في إثارة حماس العاملين لتحقيق متابعة ذاتية للعمل بمثابرة وجهد .					
- أشارك العاملين في متابعة العمل والرقابة على جوانبه.					
- أبذل جهداً كبيراً في إثارة حماس العاملين لمشاركتي مسئولية متابعة العمل بمثابرة وجهد .					
سابعاً : مهارات إدارة الصراع					
حينما أجد صراعاً في مجال العمل					
- أحاول أن أكون بمنأى عنها .					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
– أتجنب تلك المواقف التي تفجر صراعات وأحاول التخفيف من حدتها إذا حدثت حفاظاً على تماسك جماعة العمل ومراعاة للجانب النفسي في العمل .					
– أحاول أن أجد طريقاً لحل النزاعات ومعالجة المشكلات بأقل قدر ممكن من الخسائر على الجانبين النفسي والمادي .					
– أعالج الأمور عن طريق رفعها لجهات أعلى للتحقيق .					
– أتدخل لمعالجة الصراع بالحسم لمصلحة العمل في ضوء أسباب الصراع .					
ثامناً : مهارات إدارة الوقت					
– لا أتدخل بفرض وتحديد وقت معين للابتداء أو الانتهاء من الأعمال .					
– أترك للعاملين تحديد الوقت والزمن الذي يمكن أن يستغرقوه في إنجاز العمل .					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
- أشرك العاملين معي في تحديد أنسب الأوقات لبداية ونهاية إنجاز كل مهمة على حدة .					
- أعطي قيمة عالية لسرعة إنجاز المهام بسرعة ودقة ، وأكافئ العاملين على ذلك .					
- أحدد بنفسي مواعيد الابتداء والانتهاء من كل مهمة من خلال جدولة المهام زمنيا ، وأقوم العاملين في ضوء ذلك .					
تاسعا : مهارة اتخاذ القرارات					
- أحاول تطبيق القرارات بطريقة روتينية من خلال نصوص اللوائح والقوانين.					
- أحاول تطبيق القرارات التي تدعم العلاقات الإنسانية .					
- أحاول تطبيق القرارات التي تدعم علاقات العمل والإنتاج .					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
- أحاول البحث أن أفضل السبل العلمية لاتخاذ القرارات التي تراعي محددات العائد والتكلفة على المستويين (المادي والمعنوي) .					
- أحاول أن أتخذ القرار منفرداً دون تأثير أو تأثر أو اشتراك أي من الآخرين .					
عاشراً : مهارات توزيع المهام					
- أترك لمجموعة العمل الحرية في تحديد الأعمال وتوزيع المسئوليات فيما بينهم دون تدخل مني .					
- أركز على أن تحدد مجموعة العمل الأعمال والمسئوليات في ضوء معايير علمية تقوم على عنصري التخصص والكفاءة لصالح العمل في المقام الأول .					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
- أفضل في توزيعي للمسئوليات والمهام إحداث نوع التوازن بين رغبات العاملين ومتطلبات العمل .					
- أقوم منفرداً بتوزيع الأعمال والمسئوليات لكل شخص وفقاً لما أراه مناسباً .					
- أشرك العاملين معي في تحديد الأعمال وتوزيع المسئوليات التي تساعد في إنجاز العمل بفعالية وكفاءة من خلال الاختيار الأفضل .					
حادي عشر: مهارات إدارة الانفعال					
- أفضل أن أكون بمنأى عن مواقف التوتر والانفعال .					
- أحاول خلق جو ودي في العمل في تلك الأوقات التي ينشأ فيها خلاف بين مجموعة العمل .					
- حينما أجد نفسي منفعلاً أفضل ألا أتخذ قرارات في لحظات الانفعال .					

أبعاد ومحاور الاستبيان	الاستجابات				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
- أسعى جاهداً للمواجهة العقلية لفهم أسباب المشكلة .					
- أفضل أن أتخذ قرار سريع لمواجهة الموقف ولو كان هذا القرار خاطئ .					
ثاني عشر: مهارات التعبير المرح					
- لا أعير اهتمام لطبيعة المناخ النفسي السائد في العمل .					
- أعمل على إقامة نوع من التوازن بين متطلبات العمل وحاجات العاملين للتنفيس من خلال الفكاهة وروح التعبير المرح .					
- جو المرح الذي أثيره في الموقف يعمل على تدعيم العاملين نفسياً ويجدد نشاطهم في مواجهة متاعب العمل .					
- أرى أن جو المرح يحول اهتمام العاملين عن العمل الجاد .					

المحتويات

الفصل الثاني عشر